

بسم الله الرحمن الرحيم

التربية المقارنة

المنهج والتطبيق

د. محمد وجيه الصاوي

١٩٩٣ م - ١٤١٣ هـ



mohamed khatab

بسم الله الرحمن الرحيم

اقرأ باسم ربك الذي خلق ، خلق
الإنسان من علق ، اقرأ وربك الأكرم
، الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما
لم يعلم.

صدق الله العظيم
(سورة العلق ، الآيات ١-٥)

1

2

إهداء

إلى روح أستاذي الدكتور أحمد حسن عبيد ،
الذي تعلمت منه الكثير

1.

.

2.

.

.

الفصل الأول

مدخل إلى التربية المقارنة

- نشأة التربية المقارنة
- موضوع التربية المقارنة
- أدوات التربية المقارنة
- أهمية التربية المقارنة
- مشكلات التربية المقارنة
- منهج التربية المقارنة
- التربية المقارنة وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

10

11

12

13

14

مقدمة

هذا الكتاب في مجال التربية المقارنة قد لا يقدم الكثير ، وإنه محاولة متواضعة نحو فهم موضوع منهج التربية المقارنة ومدارسها وتطبيقاتها التربوية ، والكتاب يضم فصولا يستلهم القارئ أن يدرك في يسر حكمة ترتيبها ، وإذا كانت فصول الكتاب متعاسكة متكاملة فإن كل فصل بدوره وحدة كاملة تدور حول دراسة قضية لها حدودها وأبعادها .

وقد عمدت في هذا الكتاب أن أتناول مشكلات تربوية في نظمنا العربية وفي سياستها التعليمية ، وعلى الرغم من ذلك فإننا متفائل بالمستقبل التربوي المشرق ، فالبلاد العربية تسري فيها يقظة تربوية تتمثل في انتشار النقد وعدم الرضا بالواقع التعليمي ، وفي البلاد العربية شعور سائد بالقلق تجاه ضعف تطلعاتنا التعليمية ومؤسساتنا التربوية ، وتجاه تواضع مستوى إنتاجها ، وتتطلع معظم النول العربية الآن إلى الأخذ بأسباب الحضارة العلمية المعاصرة ، واهتمام بمعرفة ما يجري في بلاد العالم ، وهي في ذلك لا تقنع بدور المتفرج ، ولكنها تصير على نور الشريك ، وترى في التربية وسيلة لتحقيق ما تريد .

وارجو أن يساعد هذا الكتاب في استشارة اهتمام القارئ بما يعرض من مشكلات تربوية ، بل نرجو أن يساعد القارئ على أن يستحضر مشكلات لم يتعرض لها الكتاب ، فأمر التعليم يهم كل مواطن ، والمائد من حل مشكلاته يمس من له حق فيه ، ونحن جميعا مسئولون - كل على قدر طاقته - عن حل مشكلات التعليم وعن التغلب على ما يعترض هذا الحل من صعاب ، نحن جميعا في حاجة إلى وقفة متأنية نعاود فيها التفكير في أهدافنا ، وفي تحديث نظمنا ومؤسساتنا .

نحن نريد مؤسسات قائمة على أساس قروي سليم . ونريد أن يتهيا للعاملين فيها من الظروف ما يجعلهم يرضون عن مهنتهم ، ويبدأون في عملهم أقصى ما يستطيعون بذله . ثم نريد أن يتهيا للطلاب جو سعيد يتفرغون فيه للدراسة . وقد يقتضي ذلك - بالنسبة لطلابنا - أن نقدم لهم من الخدمات ومن المنح الدراسية ما يعفيهم من أن يعانون قسوة الظروف الاقتصادية وغيرها . وقد يقتضي ذلك تكاليف كثيرة ، ولكن ذلك بل ما هو أكثر من ذلك ، فليس لنا أن نشكر من قلة المال ، ولكن علينا أن نوجد المال . ولنعلم أن التعلل بالعوز في شؤون التعليم لا يدل في جوهره على إفلاس مادي بقدر ما يدل على إفلاس في الحكمة ، وعلى ضعف الإيمان بأهمية التعليم.

ونحن ندعو كل إنسان قادر على إبداء ملاحظاته في شؤون التعليم أن يفعل . ونرجو أن تخرج صفحتنا حاملة آراء كل الناس دون تمييز بين رأي نوبي النفوذ . ورأي الجماهير . فمن أجل خدمة الجماهير صار لبعض الناس نفوذ . ومن الجهل أن نعتقد في الحكمة المطلقة لإنسان ، فالخطأ أمر مألوف في طبيعة البشر . والبحث عن الصواب مسئولية الجماعة . والحوار الموضوعي أحد السبل المأمونة للوصول إلى الحق.

ولكننا - بعد هذه الدعوة - نرجو ألا يبيع أحد نفسه التصرف في تنظيم التعليم أو في محتواه دون التزام بالضوابط المتعارف عليها ، ودون دراسة أو بحث علمي للمشكلات . لدينا القادرون على البحث ، فليبحثوا ، ولتعرض نتائج البحوث لإبداء الرأي وللحوار قبل اتخاذ أي قرار ، ليس هناك مبرر للانفراد بالرأي في مشكلة خطيرة كالترقية ، وإذا لم يكن الارتجال في شؤون الترقية في الماضي مقبولا ، فإنه في إطار الحضارة المعاصرة ليس مقبولا . والله من وراء القصد.

المؤلف

د. محمد وجيه الصاوي

مقدمة:

إن الجذور القديمة للتربية المقارنة ترجع إلى أعماق بعيدة في التاريخ فعند فجر التاريخ كان لهؤلاء الرحالة من أمثال "هيرودوت" انطباعات عن نظم التعليم أو عناصر الثقافة المختلفة في البلاد التي زاروها والتي قد دونوها في كتاباتهم بعد عودتهم إلى بلادهم . ونحن نستطيع أن نلمح في جمهورية أفلاطون آثار ثقافية وتربوية واضحة جاءت من تأثيره بالنظام التعليمي ويلمح في دولة أسيارطة القديمة . كما نجد أن الرومان قد تأثروا كثيرا بالثقافة اليونانية حتى قيل أن الثقافة اليونانية قد غزت الرومان بعد غزو الرومان لأثينا ، ويحيث أصبحت مناهج التعليم في الدولة الرومانية في وقت ما هي المناهج اليونانية وأصبح القائمون على تعليم الصغار فيها معلمون يونانيون . كما يحدثنا تاريخ التربية في القرون الوسطى أن بعض الدول قد استقدمت خبراء في التعليم من خارجها ليقوموا بالنصيحة والمشورة لإصلاح نظم التعليم بها . فقد دعى البرلمان الانجليزي المربي الأثافي "كروميوس" لزيارة إنجلترا بقصد تقديم النصيحة لإقامة نظام تعليمي شعبي قومي بها^١.

ولقد تخرج ابن بطوطة في رحلته المشهورة "تحفة النظار في غرائب الأمصار ومجائب الأسفار" إلى إشارات عن المدارس والتعليم في بعض البلاد التي زارها ، وقد وصف ابن بطوطة المدرسة المستنصرية التي تنسب إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله في القرن الثالث عشر في بغداد ، وكان يدرس بها المذاهب الأربعة فيقول:

"لكل مذهب إمام فيه المسجد وموضع التدريس وجلس المدرس في قبة خشب صغيرة على كرسي عليه البسط ويقعد المدرس وعليه السكينة والوقار لا يسا

(١) - محمد سيف الدين فهمي ، التربية المقارنة . كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مذكرة بالسنخسل ، ١٩٧٢ ، ص ١

ثياب السواد ممتعا ، وعلى يمينه ويساره معبدان يعمدان كل ما يليه . وهكذا ترتب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة وفي داخل هذه المدرسة الصام للطلبة ودار الرضوخ^{٢٧}

وصف جامع دمشق المعروف بجامع بني أمية وعرض باختصار لمدرسته وعلميه ووصف طرقهم في التعليم وأشهر المدرسين به . وذكر أيضا مدارس الشافعية بدمشق كالمادلية والظاهرية وإن كانت مجرد إشارة إلى الأسماء فقط دون التعمق بالتفصيل لوصفها . وذكر بعض علماء مصر والإسكندرية وهي إشارات قليلة في الواقع يبدو أنها كانت تذكر عرضا دون اهتمام بالتفاصيل التي تزيد من أهميتها كمعلومات تربوية.

وإن جدير الرحالة العربي المشهور في القرن الثاني عشر وصف مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية.

أما ابن خلدون فقد كتب في مقدمته فصلا ممتعا عن تعليم الوالدان واختلاف مذاهب الأماصار الإسلامية في طرقه ويقول^{٢٨}

.. فأما أهل المغرب فمذهبهم في الوالدان ، الاقتصاص على تعليم القرآن فقط ، وأخذهم أثناء الدراسة بالرسم ومسائله واختلاف جملة القرآن فيه لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحدق فيه أو يتقطع بوجه فيكون انقطاعا في الغالب انقطاعا عن العلم بالجملة وهذا مذهب أهل الأماصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر .. وأما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو وهذا هو الذي يراعونه في التعليم فلا يقتصرون ذلك عليه فقط بل يخلطون في تعليمهم للوالدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد

(٢٧) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المغاربية ، القاهرة : عالم الكتب

، ١٩٨١ ، ص ١٥ .

(٢٨) - ابن خلدون ، المقدمة ، القاهرة ، دار الشعب ، من ص ٢٢٩-٢٣٣ .

الخط والكتاب .. وأما أهل أفريقيا فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالعديد في الغالب وندارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مساطهم . إلا أن عنايتهم بالقرآن واستتھار الولدان إياه روقولهم علي اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواء وعنايتهم بالخط تبع لذلك وبالجمله ، فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الاندلس .. وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما ييلفنا ولا أدري بما عنايتهم منها والذي يتقل لنا أن عنايتهم بدراسة القرآن وحسب العلم وقوانينه في زمن الشيبية، ولا يخلطون بتعليم الخط بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد كما يتعلم سائر الصنائع ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان وإذا كتبوا لهم الألواح فبخط قاصر على الإجابة..^٦

وربما كانت من الإشارات القليلة التي يعترف بها كاتب غربي بفضل ابن خلدون ما ذكره "بريكان" من أن ما كتبه ابن خلدون بدون تحيز من أوجه التشابه والاختلاف الثقافي والتربوي في مختلف المجتمعات تؤمله لأن يكون باحثا في التربية المقارنة.^٧

ويعتبر ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع رجلا من رجال التربية المقارنة القدامى ، فقد أظهر ابن خلدون في مقدمته رعايا بأهمية دراسة الفروق الثقافية وأوضح أن هذه الفروق الثقافية ترجع إلى عوامل مختلفة تاريخية وجغرافية وتربوية ، كما أجرى كثيرا من المقارنات بين الأوضاع الثقافية بين المشرق والمغرب وبين الحضر والبدو ، وحاول إرجاع هذه الفروق إلى عواملها المختلفة مما يشير إلى فهم علمي سليم عمليات المقارنة ، واستخلص من هذه المقارنة بعض الدروس المستفادة.

ويعد سامطع المصري من أوائل الذين وضعوا لبنت الوحدة الثقافية العربية كخطوة في سبيل تحقيق أهداف الوحدة العربية بين بلدان العالم العربي . وفي

Brichman, W. "Prehistory of Comparative Education to the- (6
End of the 18th Century". *Comparative Education
Review*, 1966, 10. 1, pp 33-47.

سبيل تحقيق ذلك سعى منذ العشرينيات من هذا القرن متقلبا ما بين سوريا والعراق ومصر وإبنا لنشر أفكاره ومعتقداته في هذا الشأن حتى وافته المنية في ديسمبر ١٩٦٨ م.

ولقد استطاع دراسة ومعالجة كثير من المشكلات والقضايا التي تتصل بأمور الثقافة معانا العام ، فضلا عن اسهامه الكبير في نشر الكثير من الابحاث والآراء والملاحظات حول بعض المواضيع القومية ، وحاول ان يساهم من طريقها في خدمة قضايا الثقافة والتعليم في البلاد العربية بقصد التمهيد لتحقيق هدف القومية العربية .

ولقد ألف المصري سلسلة من حوايات الثقافة العربية التي نشرتها الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية مستعرضا فيها شئون الثقافة العربية في الوطن العربي ، في كل عام ، حيث وصف نظم التعليم ومناهجه ، وميزانياته وعدد التلاميذ والمدارس في بعض البلدان العربية ، وكذلك جوانب كثيرة مما يتصل بأمور التربية والتعليم واتجاهات الثقافة بوجه عام ... وقد بلغ عدد هذه السلسلة من الحوايات ستة مجلدات بدأت الأولى منذ عام ١٩٥٠ م واختتمها بالسادسة عام ١٩٦٢ . ويذكر المصري في مقدمة الحواية الأولى أنه من المعروف أن الحوايات تؤلف من حيث الأساس لاستعراض ما سيتجد من الأمور الثقافية بصفة عامة ، ومن بينها أمور التربية والتعليم بالطبع ، خلال العام الواحد غير أنه لما كان فهم المستجد من الأمور حق الفهم يتوقف على معرفة الأموال الصالحة معرفة وإلمام ، فإن مؤلفي الحوايات يضطرون إلى اقتراح مباحثها بمعلومات عامة من الأحوال الراهنة ومن العوامل التي شكلتها على النحو الذي توجد عليه . وسوف تعرض للحوايات ولإسهام ساطع المصري عند تناولنا لمرحلة "الوصف والاستعارة" في

(٥) - ساطع المصري، حواية الثقافة العربية ، السنة الأولى ٤٨-١٩٤٩ ، القاهرة: الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، سنة ١٩٥٠ ، المقدمة.

التربية المقارنة لإبراز دور علماء العرب والمسلمين في الحضارة المعاصرة ، وخاصة في مجال وميدان التربية.

وفي بلاد الغرب نجد أنه عندما أراء بطرس العظيم قيصر روسيا إحداث تغيير جذري في مجتمعه بهتف خطه على قدم المساواة مع شعوب غرب أوروبا أرسل بعض موظفيه إلى إنجلترا الدراسة في المدرسة البحرية الرياضية الملكية المشهورة Royal Mathematical School at Christ's Hospital وذلك بقصد إقامة مؤسسات تعليمية مشابهة لإعداد وتدريب الضباط والمهندسين البحريين الذين يحتاجهم الأسطول الروسي . وقد كان الفرض من ذلك كما عبر عنه "هنري برنارد Henry Bernard" أحد قادة التربية المقارنة الامريكان "غرس الثقافة الغربية في روسيا " ، وقد حدث نفس الشيء في امبراطورية النمسا حين طلبت ملكتها "ماريا تريزا" من مستشارها الامير "كونتس" تجميع بيانات عن الاصلاحات التعليمية في الدول الاجنبية بقصد وضع مخطط شامل لتنمية التعليم في امبراطوريتها . وفي عام ١٧٧٤ أرسلت المستشار الامير "كونتس" كتابا إلى جميع سفارات النمسا طالبا بيانات عن مختلف جوانب النظم التعليمية في البلاد التي توجد بها هذه السفارات والتي يمكن أن تكون ذات فائدة في تطور التعليم في امبراطورية النمسا .

وفي فرنسا نجد أن "لا شالوتي La Chalotais" البري الفرنسي المشهور يقول قبل الثورة الفرنسية بقليل مقارنا نظام التعليم في فرنسا بنظام التعليم في إنجلترا وألمانيا : "نحن أقرنا كليائنا حيث أساليب التعليم فيها قاصرة ، بكليات "أكسفورد" أو "كامبردج" أو "لاين" أو "جوتنغ" التي يوجد بها كتب أفضل كثيرا مما يوجد في كليائنا . فإنتنا مصوف نرى أن الألماني أو الانجليزي يحصل

بالضروعة على تعليم أفضل من الذي يحصل عليه الفرنسي^٦.

وفي ألمانيا نجد أن حكومة بروسيا قد أرسلت سنة ١٨٠٦ بعض مفتشيها لدراسة أعمال المربي السويسري المشهور "بستالوتزي" (التعليم منه طريقته في التعليم ، وذلك بأمل العودة إلى وطنهم وتطبيق ما تعلموه على أيدي بستالوتزي في تحسين وتطوير أساليب التعليم في المدارس الألمانية.

وبالرغم من أهمية هذه الجهود والإشارات للتعرف على نظم التعليم في البلاد المختلفة بقصد تطوير وتحسين نظم التعليم في بلاد أخرى ، فإن هذه الجهود والإشارات لم تكن أكثر من انطباعات ، ولم تتسم بأي صفة الدراسة العلمية المقارنة في مجال التربية. ولعل هذا ما جعل البعض يصف هذه المرحلة بكونها مرحلة التربية المقارنة الوجدانية "Intuitive Stages".^٧

والتربية المقارنة كميدان من ميادين الدراسة يعتبر حديثة النشأة نسبياً ، وقبل الحرب العالمية الثانية كانت ما تزال طفولية على الرغم من وجود رواد مهتمين منهم "ماثيو أرنولد" في القرن التاسع عشر الذي كتب تقاريره عن التربية في أوريا وكذلك "كاندل" في القرن العشرين ، بما كتبه عن النظم التعليمية في الدول المختلفة.

وفي منتصف العقد الرابع سنة ١٩٤٥م بدأت اليونسكو تسهم بنشاط في الدراسات المقارنة ويمطويها التي تنشرها عن التربية ومشكلاتها في البلاد المختلفة في بقاع العالم.

وكثيراً من المواد التي ظهرت في ميدان التربية المقارنة كانت بالضرورة ذات طابع وصفي وتعليمي منها ما كتبه عام ١٩٢٢ ، "كاندل" بعنوان : "Studies in"

٦ - F. De La Fontainerie, Translator and editor, French - Liberalism and Education in the Eighteenth Century: The Writings of La Chatale, Turgot, Diderot, and Condorcet on National Education. New York: Macgraw Hill, 1932.

٧ - محمد سيف الدين فهمي ، المرجع السابق ص ٢.

Comparative Education" وفي سنة ١٩٢٠م نشر "هانز" و "مسن" كتابهما عن السياسة التعليمية في روسيا. وفي سنة ١٩٢٩م نشر "ماير" A Meyer كتابه من تطور التعليم في القرن العشرين. "The Development of Education, The Twentieth Century" وفي سنة ١٩٤٩ نشر "هانز" كتابه عن التربية المقارنة "Comparative Education" وفي سنة ١٩٥١ نشر "موهلمان" Moehlman و "روسك" Roucek كتاب عن التربية المقارنة.

وفي سنة ١٩٥٦ نشر "كرامر" Cramer و "براون" Brown الطبعة الأولى من التربية المقارنة : دراسة مقارنة لنظم التعليمية . "Comparative Education: A Comparative Study of Educational Systems".

وفي سنة ١٩٦٠ نشر "كير" Ker كتابه عن مدارس أوروبا "Schools of Europe" وتلاه كتاب "أليخ" Ulich "تربية الضموب، وفي السنوات الأخيرة ظهرت جهود ومؤلفات جادة في الميدان من أبرزها كتاب "بيريداي" Bereday عن الطريقة المقارنة في التربية عام ١٩٦٤.

وكتاب "هولز" مشكلات التربية المقارنة "Problems of Education" وكتاب "جرانت Grant" : المجتمع والمدارس والتقدم في أوروبا الشرقية عام ١٩٦٩. "Society-Schools and Progress in Eastern Europe".

وكتاب "الكستين" و "نوا" عن نحو علم التربية المقارن عام ١٩٥٩ "Toward Science of Comparative Education" وكتابها الآخر من بعنوان "Scientific Investigations in Comparative Education" التربية المقارنة "Comparative Education".

وكذلك كتاب "جوتر" عن التربية المقارنة عام ١٩٧١م. وكتاب "ليموند كنج" عام ١٩٦٨. بعنوان الدراسات المقارنة والقرارات، "ميريويه" Comparative "Studies and Educational Decisions".

ويهمنا أن نشير هنا أيضا إلى ثلاثة مراكز لعبت دورا هاما في تطوير

التربية المقارنة وتقديمها وهي :

- المركز الدولي للتربية بجنيف في سويسرا ،

- معهد التربية بجامعة لندن بإنجلترا .

- المعهد الدولي لكلية المعلمين بجامعة كراومبيا بمدينة نيويورك^٨.

ويجب أن يضاف إلى هذه المراكز أيضا ما قامت به منظمة اليونسكو من جهود وأنشطة تربوية مقارنة ، تلخصها ضمن المراكز والمنظمات التي كان لها الفضل في ظهور التربية المقارنة وتوفير مآلتها .

(٨) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة - مرجع سابق ، ص ١٧-١٩ .

تعريف التربية المقارنة:

هناك عدة تعريفات للتربية المقارنة فيما يلي بعضها ، نعرضها من خلال وجهة نظر كل عالم ، ومن ثم سوف نطرح بتعريف يجمع إيجابها وأهدافها وموضوعها ، مع العلم بأن كل تعريف يركز على جانب يراه كاتبه هو الأهم من حيث الدراسة للتربية المقارنة ، أو يري تعريف آخر أنها تعرف من خلال أهدافها ، ومن خلال نتائجها وهكذا .

١ - تعريف "جوليان" :

"أن التربية شأنها شأن العلوم الأخرى تقوم على أساس الحقائق والملاحظات ، ومن الضروري ترتيب هذه الحقائق والملاحظات في جداول تحليلية تسمح بالمقارنة بينها لتستنتج منها بعض المبادئ والقواعد العامة السائدة بينها . وبهذا يمكن للتربية أن تصبح علما إيجابيا بدلا من تركها نهيا للأراء الضيقة المحسوبة وأهواء وغزوات أولئك الذين يسيطرون عليها"^٩ .

من التعريف السابق الذي يقدمه "جوليان" الذي يلقب بأبي التربية المقارنة ، بأنها الدراسة التحليلية للتربية في البلاد المختلفة ، وقد ركز في مفهومه السابق على منهج وطريقة واسلوب المقارنة وهو أهمية ترتيب وجمع الحقائق بقصد سهولة المقارنة والمقابلة بين كل جانب عند دراسة نظم التعليم في الدول المختلفة ، ويركز أيضا على الجانب التحليلي في الدراسة المقارنة.

٢ - تعريف "كاندل"^{١٠}:

"التربية المقارنة هي الفترة الزمنية من تاريخ التربية المقارنة ، لو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر ، وينظر إليها كاندل على أنها مقارنة للفلسفات التربوية المختلفة ودراسة هذه الفلسفات التربوية وتطبيقاتها السائدة في الدول المختلفة"^{١١} . ويقدم في ثنايا حديثه عن تعريف التربية المقارنة أنها الهدف منها

(٩) - المرجع السابق، ص ١٨

(١٠) - المرجع السابق ، ص ١٩ .

كما هو الحال في القانون المقارن والأدب المقارن والتشريع المقارن ، وهو الكشف عن أوجه الاختلاف في القوى والأسباب التي يقرئ عليها في النظم التعليمية وذلك للتوصل إلى المبادئ الكامنة التي تحكم تطور جميع النظم القومية للتعليم .

هذا يركز كاندل على البعد التاريخي في دراسة التربية المقارنة ، حيث يجدها في الفترات العالي هي مرحلة أخيرة من الوضع التاريخي الممتد ، حيث أن العوامل التي أنشأت النظم والتربية أثرت فيها منذ البداية حتى وصلت إلينا في الوضع الذي هي عليه الآن. كما أن تعريفه يركز على هدف التربية المقارن وهو الوصول إلى السبب الذي كان له الأثر الأكبر في تشكيل نظام التعليم ، ومن ثم يخرج بقانون موحد لمعرفة العوامل التي تؤدي إلى التباين أو الاتفاق بين الدول في نظمها التعليمية.

٣ - تعريف "مالينسون":

"التربية المقارنة هي: الدراسة المنظمة للثقافات من أجل اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف . ولماذا كانت هناك حلول مختلفة (بما لها من نتائج) لمشكلات قد تكون عامة ومشتركة للجميع وهو يشير إلى أن التعرف على مشكلات التربية في الدول الأخرى يعتبر من أهم الواجبات الأولية لأي باحث في هذا الميدان وأن أي دارس جاد للأمور التربوية في عصرنا الراهن يلزمه أن يكون على آلة بما يجري في البلاد الأخرى وهذه الطريقة فقط يستطيع أن يدرس وأن يفهم نظام بلاده ويخطط لمستقبل تطوره بنكا . ورجي^{١٩}

من التعريف السابق يتضح لنا أن "مالينسون" يتفق مع "كاندل" في هدف التربية المقارنة وهو البحث عن الاختلاف والتشابه بين الدول والعوامل التي أدت إلى ذلك وأثرت في النظم التعليمية فيها . ولكن يضيف إلى ذلك الهدف هدف تعليمي آخر وهو من أجل الألفة والمعرفة الكامنة وراء كل نظام تعليمي ، وكذلك فهم نظام بلاده والاستفادة من خبراته الشعوب الأخرى من أجل تطوير نظام التعليم في وطنه

(١٩) - المرجع السابق ، ص ١٩ .

ومن ثم كان هدف التربية المقارنة عند مالمينسون ، وهو هدف تفهمي إصلاحي.

٤ - تعريف "لاواري":

يقدم تعريف للتربية المقارنة يكاد يشترك مع من سبقوه إلا أنه يضيف إلى ذلك "بأن الهدف من دراسة التربية المقارنة هو بحث الواقع التعليمي بحيث يستهدف فهم أسباب وجود نظم تعليمية في بلد ما بالصورة التي هي عليها ، والفرض من التربية المقارنة نظري وعملي معا فهي توفر لدارسها المتعة العقلية الناتجة من التأمل في النظم التعليمية إلى جانب أنها تكشف له عن العوامل التي تؤثر في تلك النظم".^{١٦}

يضيف التعريف السابق فكرة الاستفادة والنفع الأكاديمي في دراسة التربية المقارنة ، والمتعة العقلية في البحث عن العوامل المؤثرة في التطعيم ، كما أنه يشير إلى الهدف التطبيقي في فهم التربية المقارنة بحيث لا يقتصر على الجانب النظري فحسب بل تتعداه إلى الناحية العملية التطبيقية في الاستفادة من خبرات الدول السابقة في مجال التربية.

٥ - تعريف "بيريداي":

يعرف بيريداي التربية المقارنة "بأنها المسح التحليلي للنظم التعليمية الأجنبية" وفي عبارة أخرى يعرفها بأنها "الجغرافيا السياسية للممارس من حيث عنايتها بالتنظيمات السياسية والاجتماعية من منظور عالمي ومهمتها هي التعامل بمساعدة الطرق المستخدمة في الميادين الأخرى إلى النورس الاستفادة التي يمكن استخلاصها من المفارقات أو التباين في الممارسات التربوية في المجتمعات المختلفة كوسيلة لتقويم النظم القومية المحلية".^{١٧}

ويؤكد بيريداي أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة

(١٦) - Lauwerys, J. The Philosophical Approach to Comparative Education, *International Review of Education*, 1959, 3, pp 281-298.

(١٧) - محمه مخير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، ص ٧٠.

من تاريخ التربية كما يظن البعض ، وهو يشير هنا إلى كاندل ، لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه ميادين مختلفة ، وهو يرى أنه إذا كان على التربية المقارنة أن تتخذ شيئاً ذا قيمة من دراسة أوجه التشابه والاختلاف في النظم التعليمية فإن ذلك لا يتحقق تماماً إلا باعتمادها على ميادين متعددة كعلم الاجتماع والتاريخ والاقتصاد والسياسة وغيرها ، ومعنى ذلك أن دراسة التربية المقارنة يحتاج إلى مهارات أخرى غير المعلومات التربوية.

ومن ثم نجد بيريداي يوضح أثر علم الجغرافيا وخاصة السياسة في التعليم ، كما يركز على التحليل النقدي للدراسة المقارنة وأن هذه الدراسة للتربية المقارنة تعتمد على العلوم الأخرى ومتداخلة معها.

٦- تعريف قاموس التربية:

يعرف التربية المقارنة بأنها "مجال من مجال الدراسة يتعلق بمقارنة النظريات التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بهدف تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية في بلادنا وكذلك في البلاد الأخرى".

هذا التعريف يعتبر غير شامل لهدف ومجال التربية المقارنة ، حيث أن التربية المقارنة لا تتوقف للمقارنة فيها حول النظريات التربوية فقط ، بل ربما تتناول التربية المقارنة ، المؤسسات التربوية ، والمشكلات وكيفية معالجتها في كل دولة . ومعرفة الأسباب التي أدت لظهور مثل هذه المشكلات ، وكذلك تناول نظم تعليمية في أنماطها المختلفة مثل إعداد المعلم ، وتعليم الفتاة ، ونظم القبول في المراحل التعليمية المختلفة ، كذلك قد تتناول دراسة حالة في مدينة أو قرية صغيرة ، وحرص لاتهايات هائلة معاصرة ، ومن ثم تظهر أهمية الاستفادة من دراسة التربية المقارنة والهدف النقدي منها .

ومن هنا يمكن أن تقدم تعريف التربية المقارنة على النحو الآتي:

"التربية المقارنة علم حديث النشأة ، يستخدم مناهج البحث العلمي المختلفة في دراسة التربية ، من منظور مقارن ، من أجل معرفة العوامل التي تتشابه فيها الظواهر التربوية والجوانب التي تختلف فيها التربية من بلد لآخر من أجل معرفة أي العوامل التي كان لها أكبر تأثير على النظم التعليمية ، أو القضايا التربوية التي تتناولها بالدراسة ، والتربية المقارنة لا تقتف عند حد معرفة الاختلافات والتشابهات بين الدول المختلفة ولكن تعرف لماذا كانت هذه الاختلافات ، وأيضا لماذا جاءت هذه التشابهات فيما بين الدول .

والتربية المقارنة ليست علم مستقل بذاته فهي تعتمد على العلوم الأخرى في فهم وتحليل الأبعاد التي شكلت التعليم وأثرت فيه ، وهدفها في النهاية هو النفع العملي من أجل إصلاح النظم التعليمية بما يتماشى مع صالحي واقعنا ، فليس كل ما ينفع في دولة ، ثبت فيها النظام التعليمي دوره الكبير ، أو نجاح تجربة ما في دولة يصلح بالضرورة في دولة أخرى ، فإن ذلك له محاذيره ومشروعه ، وكل نظام يخرج في مثلث الذي يناسب بيئته ، وكل شجرة تنبت في تربتها الصالحة لها ، ومن هنا كانت التربية نتاج ثقافة وواقع ، يصعب النقل والاستعارة ، لكل الفكرة ، أو النظام المقترح فنكون بذلك قد سرنا على نهج التقليد الأعمى، بل يمكن الاقتباس بما يتناسب مع الواقع وقيم ومبادئ المجتمع ."

تعريف اليونسكو

يجب أن تعرض لآراء اليونسكو بخصوص أهداف التربية المقارنة ، ولقد ساهمت هذه المنظمة مساهمة كبرى في تطور وتنمية الدراسات المقارنة للتربية كما سنرى فيما بعد بهدف أن تصبح التربية المقارنة علما له أصوله وقواعده ، ويؤكد اليونسكو أن التربية المقارنة لها هدف إنساني عالمي ينبثق من أهداف التربية والثقافة وأن العناية بها التزام ينبع من مسؤوليات اليونسكو كمنظمة عالمية .

(١٥) - تعريف من وضع المؤلف.

فيقول: "إذا أردنا أن نفهم الأهداف التي تبتكها الإنسانية في ميثاق حقوق الإنسان فهما عميقا فما أجددنا أن نضع أما تلك الحقوق ، كشفا حسابيا عاما عن وضع التربية في الوقت الراهن ، ولا نقصد بذلك إظهار الهوة السحيقة التي تفصل بين الواقع وبين المثل العليا التي حددها الميثاق ، إنما المقصود إبراز قيمة المهمة الملقاة على عاتقنا والتي لا بد من إبدائها حتى يرتفع الواقع الذي نحن فيه إلى مستوى المثل الأعلى الذي ننشده".^{١٦}

كما يشير اليونسكو إلى الهدف التفيحي لدراسة التربية المقارنة فيقول: "إن التربية المقارنة أداة لا يستغنى عنها في كثير من العمليات التي تقع على عاتق رجال السلطة في كل بلد نذكر منها على سبيل المثال: أنها تمكنهم من الحكم على وضع التربية في بلادهم في ضوء الأوضاع التربوية المالية ، ولأنها تساعد على تعديل الأساليب التربوية المستوردة من بلاد أخرى حتى تتفق مع أوضاع البلد الذي استعيرت له ، ولأنها تساعد في تنظيم تبادل المعلمين أو التلاميذ بين بلدين مختلفين".

أما الهدف الثالث لدراسة التربية المقارنة عند اليونسكو فهو محاولة استخلاص قواعد أو قوانين خاصة تحكم الظروف التربوية في البلاد المختلفة وتقاسم هذه الأوضاع أو حلول المشكلات التي تصادفها نظم التعليم في هذه البلاد ، فهو يقول: "إن الهدف من تقديم الدراسة المقارنة لبنية التعليم ومناهجه في مختلف البلاد هو أن يستطلع القارئ استخلاص نتائج عامة تصلح دليلا أو نقاط ارتكاز أمام كل من يرغب في تحسين التعليم وتقييمه ضمن حدود بلده الخاص . كما يشير إلى هذا الهدف فيقول أن الدراسة المقارنة تؤمن أحد غرضين أو كليهما :

الأول: إقامة علاقات علمية بين الأسباب والنتائج فتبين ما هي العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها التي تجمعت على شكل ما ، فأدى

(١٦) - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨١ ، ص ٢٩ .

تجميعها إلى ظهور هذه المشكلة أو تلك من مشكلات التربية . ومعنى هذا محاولة تفسير التنظيمات التربوية في ضوء خلفياتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

الثاني: استخلاص القوائد العامة بالانتقال من الخاص إلى العام بأن تكتشف مثلا عن الاتجاهات العالمية المتعلقة بالتربية ودرجة عمومية المشكلات التربوية والحلول المقترحة لها وتقاط الاختلاف أو التشابه الأساسية وغير ذلك.

وفي ضوء هذا يمكننا تلخيص موضوع أهداف التربية المقارنة:

١ - أن التربية المقارنة ليست مجرد تجميع معلومات أو بيانات وصفية أو إحصائية عن نظام للتعليم أو نظامين أو أكثر . إنما المهم هو تحليل هذه البيانات أو المعلومات من النظم التعليمية المختلفة في ضوء خلفياتها وأطرها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والتاريخية ، بقصد اكتشاف العوامل والأسباب التي جعلت النظم التعليمية تتغير بالصورة التي هي عليها والتي فرضت حولا معينة ومختلفة لمشكلات تربوية واحدة.

٢ - أن دراسة التربية المقارنة لها قيمة أكاديمية في حد ذاتها كفروع من فروع المعرفة بصرف النظر عن أهميتها العملية أو التطبيقية . فيجب أن نعترف أن كثيرا من الناس يدرسون نظم التعليم الأجنبية لأنهم يريدون - ببساطة أن يعرفوا هذه النظم وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية . الخ . أن المتما العقلية التي تعطيها لنا هذه الدراسة متعة مشروعة ، بل أنه يمكن القول بأن هذا الهدف من الدراسة هدف أساسي وهام إذا أردنا أن تصبح التربية المقارنة علما يقف على قدم المساواة بين فروع المعرفة المختلفة.

٣ - أن التربية المقارنة ذات قيمة عملية وهدف تقني ، فمن طريق دراسة نظم التعليم المختلفة والعوامل والقوى التي أثرت فيها قصاقتها أو غيرتها تزيد التربية المقارنة قدرة الباحثين على فهم النظام التعليمي في بلدهم والمشكلات التربوية المتعلقة به . كما تزيد قدرة المسؤولين عن إصلاح التعليم في بلد معين من

الاستفادة من الجهود والخطاه التي وقع فيها زملاء لهم في بلاد أخرى وتكييف الجهود والإصلاحات التي تمت في بلاد أخرى لظروف بلادهم الخاص. كما تجعل أولئك هؤلاء أكثر تواضعا ونقدا بالنسبة لنظام التعليم في بلادهم ، وأقل تعصبا ضد النظم التعليمية في بلاد غيرهم ، وتجعل أحكامهم على نظم التعليم أكثر صدقا وموضوعية بحيث ينظرون إلى هذه النظم لا من وجهة مقاييسهم ، بل في ضوء الظروف والوضاح في بالبلاد. صاحبة هذه النظم .

٤ - إن النظم التربوية مرآة تكشف حقيقة خصائص المجتمعات التي تنشأ فيها . فقد تظهر بعض المجتمعات قوى سياسية أو عسكرية أو معنوية ليست حقيقية فيها . أو قد تخلق شعارات عن السلام وهي تخفي نوايا للحرب والعنوان ، أو شعارات عن العدالة والديمقراطية وهي تخفي نزاعات استبدادية انتهازية ، أو تبدي واجهات صلبة متعاسكة وهي في الحقيقة تعاني من قوى تفكك وانحلال وتفسخ. لذلك فإن دراسة التربية المقارنة - لا مجرد نظم التعليم - تكشف عن حقيقة خصائص وصفات هذه المجتمعات بصورة عارية مجردة.

٥ - إن دراسة التربية المقارنة تكشف عن الاتجاهات السائدة في مجال التربية في عصور معين ، كما تبيط اللثام عن طبيعة المشكلات القائمة والحلول التي اتخذتها الدول المختلفة لرفع هذه المشكلات ككل وفقا لظروفها الخاصة . وبالتالي فإن التربية المقارنة تحاول الكشف عن القوانين التي تحكم التحركات التربوية في النظرية والتطبيق . وهي بذلك تساهم في أن ترفع دراسة التربية إلى مصاف العلوم المتقدمة الاجتماعية والطبيعية.^{٣٧}

(١٧) - المرجع السابق ، ص ٣٩-٣٦.

الخلاصة:

مما سبق يتضح أن التربية المقارنة هي ميدان مستقل بذاته ، فهي تهتم بالتربية في كل أنحاء العالم أي أنها تعنى بالتربية من منظور عالمي ، وأنها أيضا تعنى بالدراسة التحليلية للقوى الثقافية بهدف الوصول إلى فهم مغلول لجوانب التشابه والاختلاف بين الأنظمة القومية للتعليم ومشكلاتها المختلفة . وأن للتربية المقارنة مناهج مستقلة خاصة بها شأنها في ذلك شأن القانون المقارن والأدب المقارن وهي في سبيل ذلك تعني بالترصد إلى الطريقة الصادقة كأساس للمقارنة . وستشير بالتفصيل فيما بعد لمناهج البحث في التربية المقارنة وأساليبها . كما أنه أيضا يتضح من التعريفات السابقة أن التربية المقارنة تتضمن بالضرورة قيمة تفعية إصلاحية لتطوير نظم التعليم القومية .

والدراسات المقارنة أهمية في أنها تساعد في رسم السياسة التعليمية أو اتخاذ قرار أفضل أو تلييد وجهة نظر معينة . وهو أيضا ما ستشير إليه عند الحديث عن أهداف التربية المقارنة .

كما أن لفهم النظم التعليمية ينبغي أن نتمعق في تحليل القوى والسياسية والاجتماعية التي تحكمها . ذلكم أن النظم التعليمية تمكس عادة الفلسفة الاجتماعية والسياسية السائدة بصرف النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنة أم لا .

فليس هناك إطار موحد لنمو النظم التعليمية ، فبعضها جاء نتيجة تطور بطيء يمتد بأصوله إلى المنطقي البعيد ومن ثم لا يمكن فهمها إلا بدراسة التاريخ والتراث والتقاليد التي نشأت فيها وتطورت من خلالها . وبعضها جاء نتيجة تغير ثوري مفاجيء ومن ثم امتدحتها الحكومات الثورية لتتبع بماتم النظام الجديد . وبعضها فرضت علي شعوبها المهزومة من جانب «بصير الظانر» ومن ثم قامت على أسس وبعضها هذا الأخير لتخدم أغراضه كما هو الحال في اليابان وألمانيا بعد الحرب العالمية الثانية . وبعضها جاء ولید الرغبة في الإسراع بعملية التغير أو

- ٢٠ التحول الاجتماعي كما حدث في إنجلترا بعد الحرب العالمية الثانية ، يصنّف
٢١ قانون "نظر" سنة ١٩٤٤ . وكما حدث وحدث أيضا في بعض الشعوب العربية
٢٢ النامية في محاولة بناء نظمها التعليمية على أسس عصرية حديثة تحقق آمالها
وعلومها في الحياة الكريمة.

٢٣

٢٤

أهداف التربية المقارنة

للتربية المقارنة أهداف عديدة ، كما أن لكل علم من العلوم الأكاديمية سواء أكانت علوم إنسانية أو علوم بحث تطبيقية ، فنكل علم شأيته ووجهته وإن اشتركت بعض العلوم في جوانب تتفق في غاياتها .

فنقدم في التربية المقارنة ما يجعلها علم له أهميته في ميادين المعرفة فهو يهدف إلى:

أولا الهدف العلمي الأكاديمي:

لقد فضل الله الذين أوتوا العلم درجات ، وكذلك قيمة العلم في ذاته ، والقرآن الكريم يوضح لنا أن هناك فرق بين الذي يعلم والذي لا يعلم ، فلا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون . وهذا يعني أن التربية المقارنة كميدان من الدراسات الأكاديمية له أهمية في ذاته يصرف النظر عن أهميته العملية أو التطبيقية شأنها في ذلك شأن كثير من العلوم المختلفة .

فإن أعمال العقل والقراءة والبحث والتخصص في العلوم ودراساتها والبحث العلمي هي متعة عقلية تدعو إلى التأمل والتفكير والاطلاع ، قد يتولد عنه اكتشاف واختراف لجديد من الأمور ، أو تتولد فكرة جديدة من أفكار سابقة ، وكذا تسهر عجلة التطور والتقدم العلمي . ذلك أن الكشف العلمي والبحث عن المجهول حبيب إلى كل نفس ، سواء من يقرأ ويدرس دراسات نظرية ، أو أدبية أو عملية في مختبرات أو في الميدان .

ومن أهم دماء الأهمية والهدف الأكاديمي للتربية المقارنة هو "بيريداي" الذي يرى أن الغاية منها هو كسب عقلي ، فاقاس بهيون دراسة النظم التعليمية لأنهم يشغفون ومطلعون إليها ، ولم يركز بييريداي على النفع العقلي للنظري فقط بل يؤكد على الأهمية التطبيقية كما سنرى ، كما يرتبط بالهدف الأكاديمي للتربية المقارنة محاولاتها للوصول إلى ميادين عامة وتعميمات مشتركة يمكن أن تساعدنا في

توفير أسس علمية لدراسة الواقع وبحث وتطوير النظم التعليمية، عن طريق المنهج المقارن.

ثانياً الهدف الحضاري:

تتيح التربية المقارنة فرصة التعرف على ثقافات الشعوب والحضارات المختلفة في أبعادها التاريخية والحالية ، فمن طريق التربية المقارنة يمكننا أن نعرف الكثير عن عادات الشعوب وطيائرها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ومن ثم تساعد التربية المقارنة على التقارب بين الشعوب وتفاهمها بما تتيحه من التعرف على الثقافة والنظم التعليمية لدى البلدان المختلفة.

وكذلك بما توفره من لقاءات بين مختلف القيادات التربوية لكل الشعوب سواء في المجالس الوالية أو المؤتمرات العلمية والندوات المختلفة ، وهي بهذا تساعد شعوب العالم على معرفة مواقعها من الأرضية التي تقتضي إليها ، هذا بالإضافة إلى ما تحققه التربية المقارنة عن طريق ذلك من المساعدة على خلق لغة مشتركة وأرضية موحدة تجمع بين هذه الشعوب مما يؤدي إلى مزيد من التفاهم والتقارب بينها ، وإلى جانب هذا تساعد التربية المقارنة دارسيها على امتداح النظم التعليمية الأخرى وتقديرها بما يطلعون عليه من جوانب أصيلة تستحق هذا الامتداح والتقدير ، فنكتير من النظم التعليمية ما يبعث على الدهشة والاستغراب أو ما يدعو إلى التساؤل والتفكير لا يملك الإنسان معها إلا أن يقدرها ويحترمها ، ومن ناحية أخرى نجد أن كثيراً من المربين نتيجة لعزلتهم الفكرية وتقوقعهم في داخل مجتمعاتهم قد يدفعهم الغرور إلى تعظيم نظمهم التعليمية بدون مبرر أو وجه حق أو يسيطر عليهم شعور الارتياح والرضا بالأمور الواقع على أساس أنه ليس في الإمكان أبدع مما كان ، وتساعد التربية المقارنة هؤلاء على التقليل من غلواتهم وتقديرهم الزائد لنظمهم القومية من ناحية وتستثير فيهم الحساس من أجل

تصميمها وتطويرها من ناحية أخرى^{١٨}.

إلى جانب ذلك تساعدنا التربية المقارنة على تنمية الاتجاه الموضوعي في دراسة المشكلات التعليمية المطروكة للبول المختلفة بما يحقق لها الفائدة المشتركة أيضاً . ويرتبط بالهدف الحضاري للتربية المقارنة الدور الذي تلعبه في تحقيق التفاهم العالمي بين الشعوب من أجل خدمة قضايا السلام والأمن بين كل شعوب العالم.

ثالثاً هدف : التربية من أجل السلام:

من المعروف أن من أهم أغراض الأمم المتحدة منذ إنشائها بعد الحرب العالمية الثانية هو تحقيق السلام العالمي ، ونفذ فكرة الحرب ، والفكرة الأساسية التي تقوم عليها مبادئ السلام هي أن الحرب تبدأ أول ما تبدأ في عقول الناس فإذا استطعنا أن نربي هذه العقول على حب السلام ونفذ الحرب فإننا نضمن بذلك عدم تعرض العالم مرة أخرى لحرب مدمرة قد تؤدي إلى الفناء .

وتستهدف التربية المقارنة تحقيق التفاهم العالمي للتبادل بين الشعوب ، وتلعب التربية العالمية دوراً هاماً في هذا السبيل بما تقوم به من جهود في التقريب بين شعوب العالم وتعريف ثقافات هذه الشعوب ونظمها الاجتماعية وتوثيق صلات المحبة والإخاء بين هذه الشعوب.

ومن ثم فإن التربية المقارنة هي تربية هائية تخدم أغراض السلام العالمي وتسهم في تحقيق وتوفير معلومات عن ثقافات الشعوب وأنظمتها الاجتماعية في ارتباطها بالأنظمة التعليمية مما يساعد على تفهم الشعوب لبعضها البعض وتقاربها فيما بينها . يضاف إلى ذلك أيضاً أن ما تكشف عنه التربية المقارنة من أوجه التشابه والاختلاف في المشكلات التعليمية للأنظمة المختلفة قد يهيئ جراً من التعاطف والفهم والتقدير بين مختلف الشعوب ، وذلك يمكن أن تعتبر التربية العالمية فرعاً من فروع التربية المقارنة أو ميداناً من ميادينها .

١٨ - محمد منور مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .

وأما الهدف النفسي الإصلاحي:

إن بروز الاهتمام بالتعليم بصورة متزايدة وظهور المشكلات التعليمية المختلفة وما يترتب على ذلك من ظهور الحاجة إلى الاستفادة من المواد المقارنة والاستفادة من خبرات الآخرين في رسم سياسة تعليمية رشيدة قد أكد الجانب النفسي الإصلاحي التربوي المقارنة. فلا شك أن التربية المقارنة تزود راسمي السياسة التعليمية والمخططين للتعليم بمداخل رسم السياسة واتخاذ القرار حتى تأتي السياسة التعليمية أو الخطة التعليمية على أساس ثابت سليم . وهذه الأهمية تبرز الجانب النفسي للتربية المقارنة أو بمعنى آخر تظهر أهميتها كدراسة مفيدة ، وقد مساعد على تأكيد هذه النقطة تزايد الأهمية الحيوية الملحة إلى المواد والدراسات المقارنة للاستفادة من خبرة الدول الأخرى في رسم السياسة التعليمية واختيار أفضل الاحتمالات . والواقع أن الاهتمام كان موجها على طول فترات ومراحل تطور التربية المقارنة كما ستعرض بالتفصيل إلى أهميتها العملية في الاستفادة من النظم الأخرى وما يترتب على هذه الاستفادة من قيمة نفعية ونتائج تطبيقية.

كما أن التربية المقارنة تساعد دارسها على توسيع فهم مشكلات التربية في بلادهم والتعمق في تحليل جوانبها وأبعادها المختلفة وتزودهم بالطول المختلفة التي تتبعها الدول الأخرى في مواجهة مشكلاتها المماثلة . وفي نفس الوقت تنمي فيهم الأساسية والنوعي معا بالتزام المرحى والعذر في استعارة هذه الطول على حالاتها إلا بعد تكيفها ومواءمتها للظروف المحلية التي تعمل فيها النظم القومية للتعليم^{١٩}.

ومعنى هذا أنه ينبغي بالنسبة للجانب النفسي أن يتسم بالعذر ، ذلك أن النقل أو الاستعارة للنظمة التعليمية عملية لا يؤمن هتياها ما لم تتواءم لها ضمانات النجاح ومن أهمها المرونة والتكيف . وأوضح مثال على ذلك ما حدث في

(١٩) - محمد منير موسى ، المرجع السابق ، ص ٢٤-٢٥.

أندونيسيا عندما كان يستعمروها الهولنديون وما قاموا به في القرن الثامن عشر من نقل نظام التعليم في بلادهم ، وإقامة المدارس الابتدائية على غرار المدارس الهولندية وكان ذلك مديبا في غضب الاندونيسيين ورفضهم وأغتراب أطفالهم عن بيئتهم وحياتهم الأصلية ، مما اضطر هولندا في النهاية إلى إدخال تعديلات كثيرة عليها في نهاية القرن التاسع عشر.

رغم هذا فإن التربية المقارنة هدفا فعليا إصلاحيا يمكن أن يؤدي ثماره إذا ما تم بروعي وإدراك حقيقيين.

خامسا الهدف السياسي:

لتربية المقارنة هدف سياسي يتمثل في الكشف عن علاقة الفرد بالدولة وتركيبها السياسي وما يرتبط بذلك من النظريات والأهداف السياسية للدولة ونواياها تجاه الدول الأخرى سواء كانت هذه الأهداف مستترة أو صريحة عنها بصراحة . وأوضح مثال لذلك ما حدث في ألمانيا على يد "هتلر" عندما أدخل نظام التدريب الإجباري في المدارس الذي كشف عن نوايا هتلر الصنوانية تجاه الدول الأوروبية . ومثالها أيضا ما حدث في أمريكا بعد إطلاق أول سفينة فضاء سوفيتية وما أثارت على ذلك من رد فعل عنيف على نظام التعليم الأمريكي واتهامه بالقصور وبرز الاهتمام بدراسة نظام التعليم السوفيتي واللغة الروسية والطب الرياضي والطبيعية وهو ما تجسم في صدور قانون التربية للأمن القومي في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٥٨ . وما حدث في كل من اليابان وألمانيا قبل الحرب العالمية الثانية من بحث روح العسكرية وتنميتها وما حدث في هاتين الدولتين بعد هزيمتهما في الحرب واتباع أمريكا لسياسة تربية تستهدف القضاء على الروح العسكرية فيها . وتنمية القيم الديمقراطية الغربية هو أيضا من الأمثلة على الهدف السياسي الذي يتحقق بدراسة التربية المقارنة.^{٢٠}

وبالمثل يمكن أن يقال أن السياسة التعليمية التي اتبعتها إسرائيل في

٢٠ - المرجع السابق ، ص ٢٣-٢٤

- الجزء الذي اتلته من القدس العربية بعد عنوان ١٩٦٧ وتطبيق نظام المدارس
الاسرائيلية على المدارس العربية هناك يكشف بصورة واضحة عن نوايا اسرائيل
في الاحتفاظ بالقدس كلها كجزء من الكيان الصهيوني.
عرضنا لأهداف التربية المقارنة ، ويمكننا أن نقدم الآن المواد والمعلومات
الأخرى التي لها صلة بالتربية المقارنة.

صلة التربية المقارنة بالعلوم الأخرى:

التربية المقارنة وتاريخ التربية:

لقد شعر رجال التربية المقارنة منذ فترة طويلة بال حاجة إلى المواد والمبادئ العلمية الأخرى لإلقاء الضوء على المشكلات التربوية وكأنه لا ينتظر إلى التربية في ضوء التطور القومي فحسب ولكن في علاقتها بجوانب الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وغيرها الآن لا يوجد دارس للتربية المقارنة لا يرى أهمية الاستعانة بالمواد والمبادئ الأخرى . ومع التسليم بأهمية وفائدة هذا المنهج إلا أن الصعوبة تبدو في أنه من المتعذر على باحث بمفرده أن يلم بكل هذه المبادئ بصورة كافية ، والاستعانة بخبراء المبادئ الأخرى يتطلب الماهم بمعدان التربية وطبيعته ومشكلاته وهناك مشكلة الاتفاق بين هؤلاء الخبراء على أهمية المشكلة ومنهج بحثها .

وقرى "ميلدا تابا H. Taba" أن دارسي التربية المقارنة يحتاجون إلى استخدام المعلومات والمفاهيم المختلفة المستعمارة من مختلف العلوم السلوكية ، ولا سيما معرفة عملية التنشئة الاجتماعية في مختلف الثقافات وطبيعة الأجهزة المسؤولة عنها ."

ويؤكد "أندرسون Anderson" قيمة استخدام منهج العلوم المرتبطة في التربية المقارنة ويعتقد أن الطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية والنتائج التي توصلت إليها العلوم الأخرى المتصلة لها قيمة وفائدة كبيرة ، وإحدى النقاط الهامة التي أكدها "أندرسون" وتردد صداها في كل أنحاء العالم لاسيما لدى أمثال "غليب كوزم" هي أنه على الرغم من تجمع مادة كبيرة عن مداخلات النظم التعليمية للعالم فإن ما لدينا قليل جدا بالنسبة للمخرجات التعليمية ، وهذا الوضع قد جعل من

الصعب إحراز تقدم في التقييم الكمي للتربية."

(٢١) - محمد منير مرسى. المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ص ٢٠.

(٢٢) - Anderson , C.A Methodology of Comparative Education, 1961, 7, 1 pp 1-28.
International Review of Education

ونقدم على سبيل المثال حلقة التربية المقارنة بموضوع تاريخ التربية على

التحو التالي:

التربية المقارنة ، وتاريخ التربية:

يرى كاندل - كما سبق أن أشرنا - أن التربية المقارنة هي "امتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الحاضر" ، وفي رأيه أن التربية المقارنة مثل تاريخ التربية تبحث في العوامل التي تشكل النظم التعليمية وتحدد الفروق بينها ، والواقع أن هذا الرأي وإن كان يربط بين التربية المقارنة وتاريخ التربية يجب ألا يفهم منه أنه يجعلها شيئاً واحداً ، فالتربية المقارنة تعنى أساساً بالحاضر ، أي واقع النظم التعليمية في الفترة الراهنة أما تاريخ التربية فيعني بالماضي وإذا كانت التربية المقارنة تستعين بتاريخ التربية فذلك لأن المنهج التاريخي يعتبر أحد مناهجها الرئيسية على أساس أن الماضي يفسر الحاضر ويوضحه ، ويتفق هذا الرأي مع ما يؤكد بيريداي من أن التربية المقارنة لا يمكن أن يطلق عليها الفترة المعاصرة من تاريخ التربية كما يظن الكثيرون لأنها دراسة ذات طابع تتداخل فيه علوم مختلفة.

وقد سبق أن أشرنا إلى علاقة التربية المقارنة بالتربية من أجل السلام والتعاون العالمي ، كذلك علاقة التربية المقارنة بعلوم أخرى قد تفيدنا في تفسير ظواهر تربوية سوف نتعرض لها عندما نتحدث عن العوامل والقوى المؤثرة في التربية المقارنة ، والتي قد يكون لها بعد في تشكيل النظام التعليمي ، منها العوامل والجوانب الاقتصادية ، والطبية ، والمفاهيم والفلسفات المختلفة.

وسائل التربية المقارنة وأدواتها:

سبق وأن عرضنا موضوع التربية المقارنة وأهدافها ، وهنا نقدم أدوات التربية المقارنة ووسائلها التي تمكن الدارس من سهولة البحث والتحري ، ويتسلحه بهذه الأدوات التي يجعله علي علم ودراية بأبعاد المشكلة التي يتناولها بالدراسة .

ويمكن أن نقول بأن أهم هذه الوسائل هي :

١- التمكن من اللغة التي يتكلم بها أهل المنطقة أو المجتمع الذي يحاول

دراسة نظام التعليم فيه .

٢ - الإقامة لمدة مناسبة في هذه المنطقة أو هذا المجتمع تتيح للدارس

فرصة التعرف علي مختلف جوانب النشاط فيه بصورة مباشرة .

٣ - عقلية علي مستوى من الموضوعية ، والبعد عن الذاتية .

نعرض بالشرح النقطة الأولى:

١- التمكن من اللغة:

يجب أن يكون لدى طالب التربية المقارنة معرفة وأغية بلغة البلد الذي يدرس نظامه التربوي ، ولا ترجع أهمية اللغة في أنها تمكن الدارس من الوصول إلى المصادر الأصلية للمعرفة التي كتبها أو سجلها أهل البلد الأصليين ، بل لأنه عن طريق إتقان لغة البلد يستطيع الدارس أن يتصل بأهل هذا البلد مباشرة وبسهولة ويسر والاطلاع على أدبيهم وثقافتهم ، وتقهم عاداتهم وتقاليدهم ، وبالتالي يتمكن من الوصول إلى حقائق ثقافتهم وطبيعية قيمهم ، وما تتضمنه لغتهم من معاني لا تقصح عنها سوى للعارف بلغتهم.^٣

كما أن معرفة لغة الدولة التي يدرسها الباحث تفيد كثيرا في فهم أبعاد المصطلحات ، والمفاهيم التي تستخدم للتعبير عن موقف أو مسميات لا يمكن أن

(٢٣) - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة: مكتبة الانجلو ، ١٩٨١ ، ص ٣٥ .

يستوعبها الدارس إلا إذا فهم مدلولها ومطابقتها للموقف ، أو الاسم الذي تطلق عليه.

كما أن معرفة الدارس بلغة البلد الذي يدرس نظامه التعليم تزيد قدرة على الاتصال المباشر بالأفراد المسؤولين عن وضع سياسة التعليم في هذا البلد أو القائمين على تنفيذ هذه السياسة من مديرين ومدرسين . كما تجعله أيضا قادرا على الاتصال بالتلاميذ أنفسهم الذين يستلهمون الحديث بغير لغتهم الأصلية . هذا بالإضافة إلى أن الحديث مع هؤلاء جميعا بلغتهم تشعرهم بوجوه من الاطمئنان والتفانية والراحة في الحديث التي تسمح للدارس بالمصولة على جميع البيانات والمعلومات التي يريدونها . ومن الواضح أن دارس التربية المقارنة لا يمكنه أن يلم بجميع لغات البلاد التي يريد أن يدرس نظمها التربوية دراسة مقارنة . وهو لذلك قد يضطر إلى الاستعانة بمترجم لكي يتصل بالمستفيدين عن التعليم في بلد معين أو قد يحتاج إلى أن يتعرف على النظام التعليمي عن طريق المنشورات والكتب المترجمة من لغة هذا البلد إلى لغة الدارس ، إلا أن هذا يشكل عقبة كبيرة في المصولة على بيانات شاملة و دقيقة ومباشرة ، أو على فهم حقيقي ومباشر لطبيعة شعب هذا البلد وثقافته . ولعل هذا ما أدى إلى أن تتجه الدراسات المقارنة في الوقت الحاضر إلى أن تكون دراسات جماعية أو تعاونية يشترك فيها دارسون من تخصصات مختلفة تمكنهم من تحليل وفهم المؤثرات المختلفة في النظام التعليمي والإطار الثقافي الذي يحيط ولديهم معرفة بلغات مختلفة تمكنهم من الاتصال مباشرة بالأفراد المسؤولين عن تخطيط وتنظيم النظام التعليمي وأن يعمل كل هؤلاء في صورة عمل جماعي.

ومن ثم يجب على كل دارس ومتخصص في التربية المقارنة أن يتقن لغة أجنبية أو أكثر من اللغات الحديثة الرئيسة وأن يركز في بحوه ودراساته على

البلد التي يعرف لغاتها^{٢٤}.

٢ - الإقامة:

لا يكفي أن يتعرف الطالب الدارس في مجال التربية المقارنة على النظام التعليمي في بلد معين من طريق الاتصال بالكتبات أو الكتب عن هذا النظام أو عن طريق قراءة المراجع عن الأنماط الثقافي والاجتماعي لهذا البلد ويدرس أحوال التعليم فيه على الطبيعة وفي داخل أطوارها الطبيعي من ظروف اقتصادية واجتماعية وثقافية. السفر إذن ضرورة لطالب التربية المقارنة ، ثم الإقامة في البلد الذي سوف يدرسه ، ومن هنا تظهر أيضا أهمية معرفة لغة هذا البلد ، فاللغة تعينه على السفر والإقامة التي تسمح له بالحصول على معلومات مباشرة عن أحوال التعليم وأوضاع وظروف البلد عامة ، وكما تمكنه من تجميع المصادر الأولية للمعرفة نتيجة لزيارة المؤسسات التربوية والمؤسسات الأخرى التي تهتم ، كما تمكنه هذه الإقامة من التعرف على طبيعة البلد وتقاليد وعاداته . ومن المهم أن تمتد الإقامة إلى وقت مناسب فلا يكفي الزيارة القصيرة للبلد التي تمتد إلى أسبوع أو أسبوعين ، إنما يجب أن تمتد الزيارة إلى شهر أو عدة شهور ، ومن الأفضل أن تمتد الزيارة على الأقل عام كامل حيث يشاهد طالب التربية المقارنة الزائر كل المناسبات والظروف التي يمر بها العام الدراسي ، وكيف يستفاد من المبني المدرسي في المحطات الصيفية مثلا ، أو يقف على الظروف المناخية المتغيرة وأثرها في اليوم الدراسي ، وهذا لا يتم معرفته بمثل هذه التفاصيل إلا إذا كانت الزيارة على طول العام الدراسي.

ولقد يكون من الأفضل أن يقوم طالب التربية المقارنة بالعمل في وظيفة

٢٤- محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٥-٣٦ .

كدرسية في البلد الذي يريد دراسته . فإقامته الطويلة ومعرفته المباشرة بالنظام التعليمي أثناء العمل تتيح له فرصة أفضل للحصول على البيانات والوثائق المطلوبة والاتصال المباشر بالأخصاء والمشكلات التربوية التي يريد التعرف عليها . وكذلك ينبغي أن يندرج كل أنواع التعليم أو المدارس التي يدرسها أو النظام التعليمي الذي يركز عليه في دراسته ، بحيث تتم الزيارة في أوقات مختلفة ، أن تشمل زيارته عينة ممثلة للمدارس المراد دراستها ، ولا ينبغي أن يقتصر في زيارته بالاصاليب الروتينية ، أو الشكليات التي قد تضفي على الزيارة صبغة مصطنعة ، بحيث تصبح معظم المدارس التي تمت زيارتها كانت هي المدارس المختارة من قبل المسؤولين في الدولة ، ومن ثم لم تكن اختياراتها عشوائية . وقد تكون هناك صلاحات واعتبارات ، وترجع معين قد يفرضه المسؤولون في الدولة على الزائر . تلك هي بعض الجوانب التي يجب أن تؤخذ في الحسبان .

٣ - الموضوعية (النزاهة العلمية) :

معرفة اللغة والإقامة في البلد ليسا كالمعيار للحصول على بيانات دقيقة وموضوعية تتصل بنظام التعليم وأطواره الثقافي والاجتماعي . وإنما يجب أن يضاف إليهما عنصر ثالث وهو أن يكون الدارس غير متحيز للنظام التعليمي الذي يدرسه أو نظام التعليم في بلده بسبب عقائده أو مفاهيمه الشخصية . فيجب ألا يثقل بأفكاره الخاصة من نظامه التعليمي أو الأفكار التربوية السائدة في بلده عند الحكم على الأفكار أو الأوضاع التربوية في البلد الذي يريد دراسته . أن النزاهة العلمية يجب أن تكون موضوعية .

وإن أهمى أهداف العلمية في الموضوعات الاجتماعية والتربوية هو هذه النظرة الشخصانية^{٢٥} . إذا أردنا أن نضع علوم الاجتماع والتربية في نفس مستوى

٢٥ - محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

العلوم الطبيعية فيجب أن نتخلص من الحكم الشخصي أو النظرة اللاموضوعية إلى القضايا التي نبحثها هذه العلوم. على أننا يجب أن نتوقع أن عمليات التقييم التي تتطلبها دراسة التربية المقارنة تحتاج - سواء رغبنا أو لم نرغب - لدرجة كبيرة من الحكم الشخصي القائم على مفاهيم أو قيم خاصة بالدارس أو نظامه التعليمي والفلسفة التي وراء هذا النظام والتي تجعل من للنظام الذي ينتمى إليه نموذجاً أو قياساً في الحكم على النظم الأخرى.

لذلك فقد يبدو من الضروري أن يكون الدارس معادياً عند النظر إلى النظم التعليمية الأجنبية. ولكن حيث لا يتيسر ذلك - غالباً ما لا يتيسر - نتيجة لالتزام الدارس لنظام أو فلسفة معينة ، فيجب أن يوضح الدارس عند تقييمه لنظام تعليمي معين نوع التزامه والإيديولوجية أو وجهة النظر التي يدين بها والتي في ضوءها يقيم النظام التعليمي الذي يدرسه . وقد تكون النتائج التي يصل إليها غير مرضية أو قد تقابل بغير قليل من الاعتراض ، إلا أن هذا الشكل في حد ذاته مساهمة هامة للتربية المقارنة ، وهو في نفس الوقت لا يتناقض مع المبادئ العلمية لأن التقييم قد تم في ضوء قيم ومبادئ وضعت أماماً أو معياراً لعملية التقييم. إلا أن الذي يجب ألا نتسامح فيه هو أن يتحيز دارس التربية المقارنة في جمع بياناته أو معلوماته أو في عرضها ، أو يكون متحيزاً في زيارته أو وصفه لبعض الأحوال أو الظروف وأشغاله عن قصد جوانب أخرى بما يجعل الصورة التي يقدمها غير صحيحة ولتنتج التي يصل إليها غير صائغة.^{٣٦}

(٣٦) - المرجع السابق، ص ٣٨.

مصادر التربية المقارنة

ينبغي على الباحث في ميدان التربية المقارنة شقته شأن الباحث في الميادين الأخرى أن يميز بين المصادر الأولية والثانوية ، والمصادر المعينة الأخرى ، أما المصادر الأولية فقد جرت العادة على تمييزها بأنها المصادر التي تعتمد على المشاهدة المباشرة ، ولكن في التربية المقارنة ليس هذا التمييز صحيحا دائما ، ويمكن القول بأن المصادر الأولية في التربية المقارنة تعني المصادر التي تعتبر معالجة علمية شاملة ومنظمة وكاملة للموضوع ، ومن أمثلها تقارير اللجان التعليمية والتقارير الرسمية التي تصدرها الوزارات أو المصالح الحكومية ومراكز جلسات اللجان أو المؤتمرات أو الندوات أو المجالس المتخصصة والعامّة والتشريعية والتقنين والنشرات والقرارات .

أما المصادر الثانوية فتشمل الكتب والمطبوعات والمختصات وما يشبهها من المواد التي تعتبر من الدرجة الثانية ، وهذه المواد ينبغي أن يحرص منها الباحث في التربية المقارنة لما قد يتعرض لها من مزالق ما لم يكتب بعناية منها ، وينبغي أن يوازن الباحث بين ما يكتبه دارس النظام التعليمي من الخارج وما يكتبه أهله عنه حتى يحقق نوعا من التوازن في الأحكام والتصميمات.

وهناك نوع آخر من المصادر يهتم دراسي التربية المقارنة وهو ما يطلق عليه المواد المعينة وهي تتمثل في الكتب والمقالات والمطبوعات التي لا تتعلق بالتربية مباشرة ، ولكنها تتصل بها في جانب أو أكثر من جوانبها فالكثير التي تتناول الجوانب الثقافية والاجتماعية والسياسية لها أهميتها في الدراسات المقارنة لأنها تلقي الضوء على الأبعاد المختلفة للمشكلة وتسلط لهذه الأبعاد معنى مفهوما واضحا .

ويمكن أن نوضح المصادر على النحو التالي:

أولاً: المصادر الموثوقة :

المصادر الأولية:

هي تلك المصادر والمراجع التي قام بتكوينها وتنظيمها ونشرها نفس الجهة التي قامت بجمعها بعد الدراسة والبحث . ومن هذه المصادر التشريعات والقوانين التي تصدرها الدولة في شئون التعليم ، والتقارير التي تعدها لجان الدراسة المختلفة التي تشكل لبحث مشكلة ما أو قضية معينة ، والتقارير والنشرات والوسمية ، والإحصاءات التي تقدمها وزارات التربية والتعليم عن أعداد التلاميذ والمدارس وغيرها ، أو الوثائق الرسمية .

كما تشمل هذه المصادر البيانات الخاصة بالاعداد الشامل لتواحي العملية التعليمية ، كما يمكن اعتبار الابحاث والدراسات التي تقوم بها أجهزة البحوث في الجامعات أو مؤسسات البحث الاجتماعي والتربوي والمجلات المتخصصة عن نظام تعليمي داخل دولة ما هي بمثابة مصادر أولية.

كما تنشره المجلات من توصيات وبيوت خاصة بنظام التعليم في الدولة المراد دراستها .

ويمكن أن يكون الشخص الذي عايش أحداث معينة وكتب عنها أن تحدث إلينا عن هذه الوقائع والمواقف مصادر أولية ، وذلك يقسمان حياد الراوي ، وعدم تأثره بالأحداث التي يرويها (تأثره سلباً أو إيجاباً) ويقسمان الحيادة ، وحضور ذهن .

المصادر الثانوية:

وهي تشمل الكتب أو مجموعات المقالات أو المقالات بكل ما أخذ من مصادر أولية بقصد تجميعها أو تبسيطها أو تصنيفها أو إعادة إخراجها . ومن الواضح أن المصادر الثانوية تكون طريقاً سهلاً للحصول على البيانات والمعلومات

عن النظم التعليمية وإطاراتها ، إلا أن طالب التربية المقارنة يجب أن يكون حذرا عند استخدام هذه المصادر التي تخضع في صدقها أو شمولها أو حيادها إلى شخصية كاتبها وإيديئوالأفكار التي يدين بها . كما أنها تكون معرضة لعدم الدقة في نقل بياناتها ، أو إلى أخطاء في الطباعة أو التحليل . لذلك فمن المهم لطالب التربية المقارنة أن يتأكد من صدق المصدر ودقة البيانات فيه . وعلى ألا يأخذ البيانات من هذه المصادر كحقائق مسلم بها ، فقد تكون البيانات غير دقيقة . وأن يكون قد أصابها النقص والقصور بطريقة مقصودة أو غير مقصودة ، وفي جميع الأحوال فعليه أن يخضع للبيانات التي تقدمها هذه المصادر للتطيل والتدقيق والمراجعة المبينة على الفهم وحسن التقدير ولا يستعمل أي مادة أو بيانات يظن أنه ينقصها الدقة ويجانبها الصدق والحقيقة.^{٣٧}

وقد تكون مراجع أليوتسكو عن الدول - وخاصة دول العالم الثالث - مصادر ثانوية ، حيث أن المعلومات التي تقدم قد يجانبها الدقة ، في شكل من الهالفة إذا ما ظلت الدول التي تقدم هذه الإحصاءات أن هناك عائدا قد يقدم إليها في شكل قروض ومنح ، مقدرة على أساس عدد التلاميذ والجداول الإحصائية المبينة في التعليم ، أو قد تكون هناك أغراض أخرى تجعل بعض الدول تقلل من عدد التلاميذ والمعلمين والإحصاءات بغرض جعلها لا تقلد اسهامات مالية مبنية على أساس كم التعليم فيها .لهذا يجب أن تكون المصادر الأولية الحقيقية هي التي تظهر في سجلات وزارة التربية والتعليم بالأمثلة المراد البحث فيها ودراسة نظامها التعليمي.

(٢٧) - محمد صديق الدين فهمي ، مرجع سابق ص ٣٩.

مصادر مساعدة (مُعينَة):

المصادر المساعدة هي الكتب والأدبيات والمقالات والبحوث وغيرها من المطبوعات التي لا تعالج مباشرة موضوعات التربية ، ولكنها تساعد الدارس على فهم الإطار الثقافي أو الاجتماعي أو الاقتصادي الذي يحيط بالموضوعات أو المشكلات التربوية . فالبحوث والدراسات والكتب والمقالات وغيرها من المطبوعات التي تعالج موضوعات تختص بالثقافة أو الاجتماعي أو الاقتصاد أو التاريخ أو السياسة أو البيئة أو الجغرافية في بلد معين تعطي ضوءا على الأوضاع التربوية في بلد معين والمشكلات التي تعترض النظام التعليمي فيه كما تعطي الدارس فهما أوسع وأعمق لطبيعة هذه الأوضاع والمشكلات وقدرة أعظم على وضع تفسيرات وحلول لها^{٢٨}.

ويمكن أن تستخدم الأغاني ، والأمثال الشعبية ، والقصص والأساطير ، والحكم والأشعار في فهم وتفسير الشخصية أو الاتجاه العام الذي يظهر بعض جوانب الشخصية أو الطابع القومي للشعب الذي تقوم بدراسته ، ومن ثم تعتبر هذه المصادر معينة ومساعدة للكشف على بعض نواحي لفهم مواقف وتصرفات في حياة هذا الشعب ، وهي بذلك تقدم إسهاماتها كمصادر مساعدة في فهم النظام التعليمي ، وقد تفسر مسلكا من المسالك التي لا نستطيع فهمها إلا نفسيا من خلال طابع الأمة التي ندرسها .

وإذا لم تكن جميع هذه المصادر قادرة على الوفاء بما يحتاجه طالب التربية المقارنة من بيانات ومعلومات ، فعليه أن يحصل عليها بنفسه مباشرة عن طريق الملاحظة أو المقابلة وتسجيل ما يلاحظه أو اطلع عليه خلال المقابلة . وسوف نتناول هذه النقطة عند الحديث عن الزيارات.

٢٨ - المرجع السابق ، ص ٤٠.

ثانياً: المقابلة الشخصية والزيارة:

بالنسبة للمقابلة الشخصية يجب أن يوضع لها معايير وحدود بحيث تجري في جو مناسب ، وأن يقوم بها الدارس بنفسه أو من يتوب عنه ولكن ينبغي أن تتم بأسلوب واحد بشكل يكاد يكون مطلق ، أو موسومي ، حتي لا تكون هناك اختلافات في الاجابة قد ترجع إلى طريقة مقابلة الباحث للشخص المراد معرفة البيانات منه.

كما ينبغي أن تكون معدة - المقابلة - إعداد جيد حتي تحقق الفرض المنشود منها ، وإذا لم يجري الباحث بنفسه المقابلات الشخصية ، فعليه أن يدرب باحثي الميدان بطريقة موحدة بحيث يستخدموا أسلوباً واحداً في المقابلة وطريقة التحدث والعرض.

ويحصل الدارس علي المعلومات عن طريق إعداد استبيان وتطبيقه على من يريد أن يحصل منهم على بيانات أو معلومات . ومن المهم جداً عند استخدام هذه الأداة للحصول على بيانات أن يخضع الأداة للشروط العامة التي يجب أن تتوفر فيه لتعطي بيانات دقيقة وصحيحة ، ومن المهم مثلاً أن يراعي فيه حسن الصياغة والوضوح وأن تتناسب مع مستوى تعليم الأفراد المراد مقابلتهم . . ومن المهم أيضاً اختيار الأفراد الذين سيطبق عليهم الاستبيان أو يرسل إليهم وفقاً للهدف منه وتوقع البيانات التي يراد الحصول عليها . ومن المهم كذلك أن يوضح الباحث الهدف من جمع البيانات وأن يعطي الأفراد الذين سيحصلون الاستبيان التقدير الكافي من الأمان بحيث يوضح لهم أن الهدف من هذا الاستبيان هو خدمة البحث العلمي وأن يستخدم في أغراض أخرى ، ويتكون البيانات الخطوات التي سوف يملكون بها سرية ، وخاصة . كما أن أداة البحث وهي الاستبيان يجب أن يخضع للتحكيم لضمان الدقة ، والصدق والثبات.

-- وعن حيث الزيارة:

فإن جمع البيانات من طريق المصادر المكتوبة (المطبوعة) لا تكفي للحصول على صورة صادقة وعميقة عن النظام التعليمية والأطر الاجتماعية والثقافية التي تحيط بها وتساهم في تشكيلها وتكوين فلسفاتها واتجاهاتها ومشكلاتها . فهذه المطبوعات لا يمكن أن تعطي الانطباعات والتفكيرات الشفوية التي يستطيع أن يحصل عليها الدارس من طريق الزيارة والاقامة والاتصال المباشر بالنظام التعليمي والأطر المحيطة به . والناس يزور المدارس أو مؤسسات التعليم لأسباب كثيرة ، أما بالنسبة لطالب التربية المقارنة فإن هناك قواعد معينة للزيارة يجب أن يتبعها لكي تحقق الزيارة الغرض منها بشكل كامل . قد : المهم أولاً أن يتأكد طالب التربية المقارنة أنه قد أخذ صورة كاملة عن أنواع المدارس المختلفة في البلد التي يزورها ، رغبة في دراسته ، ف عليه أن يزور أكثر من مدرسة لكل مرحلة أو نوع من التعليم . كأن يزور مدارس للبنات أو رياض الأطفال ومدارس ابتدائية وثانوية وكليات جامعية وغير ذلك . وأن يزور مدارس للبنين والبنات ، ومدارس في الريف وفي الحضر . فالانطباع الذي قد يأخذه الدارس من زيارة مدرسة حديثة في مدينة كبيرة لا يمثل واقع المدارس العديدة الموجودة في القرى ، وإذا كان التعليم الأملي يقوم بنوع ملموس في تقديم الخدمة التعليمية فمن المهم ألا يزور الطالب المدارس الحكومية فقط وإنما عليه أن يزور أيضاً بعض المدارس التي يديرها الأفراد والمؤسسات الأهلية أو الدينية وغيرها .

ومن الضروري أن يجد برنامج للزيارة يحدد فيه أنواع المدارس التي ستزار وما هي هذه الزيارات . وفانما ما يحدد هذا البرنامج بالاتفاق مع المسؤولين عن التعليم في البلد الذي سيزوره الطالب . لذلك فمن المهم أن يوضح الطالب الزائر للمسؤولين عن التعليم أنواع المدارس أو المؤسسات التربوية التي يرغب في زيارتها ويجب على الطالب أن يعرف أن المسؤولين عن التعليم في أي بلد

- والذين يعدون برنامج الزيارة - يحاولون دائما أن يخرج الطالب بأفضل انطباع من مدارسهم أو مؤسساتهم التعليمية وذلك بأن يدرجوا في برنامج الزيارة أفضل ما لديهم من نماذج للمدارس أو المؤسسات مما قد يعطي الطالب انطباعا يخالف حقيقة واقع التعليم ومؤسساته.

ولما كانت عملية جمع البيانات والمعلومات عن بلد معين بمثابة بداية لعملية المقارنة ، فيجب ملاحظة أن تكون البيانات التي تجمع عن بلد آخر قابلة للمقارنة ، بمعنى أن يكون نظام جمع البيانات واحدا في البلدين أو البلاد التي سيتم بينها عمليات المقارنة. فإذا زار الطالب نوما من المدارس في بلد معين فعليه أن يزور نفس النوع من المدارس في البلد الآخر. فإذا زار مدرسة ابتدائية حكومية في بلد فعليه أن يزور مدرسة ابتدائية حكومية في البلد الآخر. فلا يمكن أن تتم المقارنة الصحيحة عن طريق زيارة مدرسة ابتدائية في بلد ومدرسة ثانوية في بلد آخر. إن عمليات المقارنة العلمية يحتاج إلى تثبيت للعوامل المختلفة والمتغيرات التي تؤثر في الظاهرة ، فحيثما عدا المتغير الذي يراد مقارنته ، كما يجب أن يراعي الباحث عوامل أخرى في عمليات المقارنة ، قال ينتظر من الباحث أن يزور مدرستين فقط في بلد تمده نصف مليون ويقارن ما رآه في هاتين المدرستين بما شاهده من زيارة مدرستين في بلد آخر تمده ٢٠٠ مليون ، وإنما يجب أن يتناسب عدد المدارس المزاردة بحجم هذا البلد وسكانه^{٢٩}.

ويجب مراعاة عوامل أخرى كثيرة عند وضع برنامج الزيارة قد تبدو تافهة ولكنها قد تؤثر كثيرا على نجاح برنامج الزيارة ، وقد تهمل كثيرا من وقت وجهد الباحث ، إذا لم يأخذ هذه الجوانب في الاعتبار ، فيجب مثلا أن يلاحظ مواعيد الاجازات المدرسية أو المصطلات الرسمية ، فقد يذهب الطالب لزيارة بلد في موعد معين فيجد المدارس معطلة ، أو يجد المستولون في اجازة ، أو قد يذهب في وقت لا

٢٩ - محمد سيف الدين فهمي ، المرجع السابق ، ص ٤٢ .

تسمح حالة الجو فيه للباحث بزيارة خارج المدينة.

ومن الضروري أن يعد برنامج الزيارة بحيث يسمح بالوقت الكافي للزيارة بما يتيح للطالب فرصة أن يلاحظ ويتابع سير العمل في المدرسة ومقابلة المسؤولين والقائمين بالعمل فيها ومناقشتهم ، ويفضل أن يقضي الباحث الزائر يوماً كاملاً في المدارس التي يزورها ، بحيث يتسعد الباحث على جو المدرسة وأن تتعود المدرسة على الباحث ويبدأ مجتمع المدرسة في قبوله كعضو فيها . هذا بالإضافة إلى الفرصة الطويلة التي تتاح للدارس في مراقبة وملاحظة وتدوين العمل اليومي في المدرسة وفي مختلف مجالات النشاط.

ومن المهم أن يصرف الباحث بعض الوقت والجهد قبل إجراء الزيارة في إعداد جميع الأسئلة والنقاط التي يريد أن يستوضحها أو يسجلها ، إلا أنه يجب التنبيه على ألا يتبع الطالب الزائر أسلوب توجيه السؤال ثم تدوين الإجابة عند إجراء عمليات المقابلة مع المسؤولين أو المدرسين . وإنما يجب عليه أن يدير الحديث بلباقة ويسر بحيث يستطيع أن يجمع جميع الملاحظات على النقاط التي يريد أن يستوضحها أو الأسئلة التي يريد جواباً عليها دون أن يشعر محدث أنه يقوم باستجوابه . فإن موقف السؤال والإجابة غالباً ما يضايق المضيف ويمنعه من الاسترسال في الحديث في ثنائية مما قد يفتح نقاطاً أو يثير قضايا على درجة كبيرة من الأهمية للباحث .

ومن المهم أيضاً أن يقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته ولكن يحسن أن يتم ذلك مباشرة بعد الزيارة قبل أن ينسأما أو تفتلط عليه ، وأن يسجل كل التفاصيل فكثيراً ما تكون هذه الأشياء الدقيقة أكثر أهمية بالنسبة لدراسة التربية المقارنة من العموميات وعلى الباحث أيضاً أن يشارك في الزيارة أن يشاركه في مختلف أوجه النشاط بالمدرسة التي يزورها رياضياً واجتماعياً وثقافياً وأن يأخذ وجباته في المدرسة إذا كانت تقدم وجبات غذائية كلما أمكن ذلك . فإذن هذه

المشاركة تعطيه فرصة فريدة للاطلاع على حقيقة الأوضاع والمشكلات بالمدرسة. وأخيرا فمن المهم أن يتصل الدارس اتصالا مستمرا بالقراد كثيرين في البلد الذي يريد دراسة نظامه التعليمي ، ولا يلف عند الاتصال بالمستولين عن التعليم فيه ، فإن هذا الاتصال يعطيه انطباعات من جوانب عامة في المجتمع لا تعطيا له زيارته لمؤسسات التعليم ، وهي انطباعات قد تفيد فائدة أعظم في فهم وتحليل وتفسير التطبيقات التربوية في البلد الذي يزوره^{٢٠}.

مشكلات وصعوبات الدراسة في التربية المقارنة:

تواجه الباحثين والدارسين في التربية المقارنة عدة مشكلات يتعلق معظمها بطبيعة الدراسات المقارنة ومن أهم هذه المشكلات:

١ - مشكلة جمع المعلومات الموثوق بها:

على الرغم من أن هذه المشكلة ليست مقصورة على التربية المقارنة وحدها فإنها تمثل صعوبة أكثر بالنسبة لها بصفة خاصة لأنها تتعلق بجمع معلومات من دول ومجتمعات مختلفة . ونظرا لأن دقة المعلومات والثقة بها تعتبر مسألة حيوية في الدراسات المقارنة لما يترتب عليها من تفسيرات ومقارنات ونتائج كان من الضروري التحقق من صحة المعلومات بأكثر من طريقة. فيجب أولا التحقق من مصدر المعلومات ومدى دقته ودرجة الوثوق به ، كما يجب التحقق من المعلومات نفسها ومدى صحتها وتطابقها مع ما هو معروف وتماسكها الداخلي وعدم تناقضها أو تحيزها . كما يجب أيضا مراجعة الطريقة التي جمعت بها هذه المعلومات وإنها لا تستهدف الدعاية أو أن الإحصاءات غير دقيقة أو معروضة بطريقة غير أمينة أو بطريقة ملتفة.

٢٠ - محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق، ص ٤٢-٤٣.

٢- مشكلة وضع أساس موضوعي موحد للمقارنة:

لا شك أن المقارنة تكمن جادة وصادقة إذا قامت على أساس موضوعي موحد للمقارنة ويأتي في مقدمة ذلك توحيد دلالة المصطلحات .

فالمصطلحات قد تختلف مدلولها من دولة لأخرى ، فالتعليم الأربلي مثلا أو التعليم الثانوي قد يختلف مدلوله وتسميته من دولة لأخرى ، والمدارس العامة في إنجلترا هي اسم يطلق على المدارس الخاصة أي أن الاسم على عكس المسمى وغير ذلك من الأسماء والتسميات مثل النظم المركزية أو اللامركزية أو المنهج المدرسي أو المقررات وحتى المعلم الذي يقدم بالتدريس ، وغيرها من المصطلحات. وعند مقارنة التحصيل بين الطلاب في النظم التعليمية المختلفة يجب التأكد من أن المقارنة تتم بين طلاب من نفس المواصفات حتى تكون المواصفات صادقة . ويجب أن تأخذ في الاعتبار المرحلة التعليمية نظرا لاختلاف بداية ونهاية المراحل التعليمية من دولة لأخرى ، كما يجب أن تأخذ في الاعتبار أيضا الطريقة التي يختار بها تلاميذ المرحلة ، لأن طريقة الاختيار تحدد بالطبع نوعية التلاميذ ومستوياتهم وقدراتهم . ففي نظام التعليم يقوم القبول فيه على أساس المنافسة الشديدة بحيث لا يقبل فيه إلا صفوة المتقدمين لا يمكن مقارنة تحصيل تلاميذه بزملائهم في تعليم ثانوي يقل فيه كل التلاميذ دون اختيار أو شروط.

كما يجب أن تأخذ في الاعتبار أيضا ما إذا كانت عينة التلاميذ تضم البنين والبنات معا أم أنها مقصورة على أحد الجنسين ، فلا تجوز المقارنة بين تلاميذ كلهم بنون بتلاميذ آخرين خليط بين البنين والبنات ، وهكذا بالنسبة لاعتبارات كثيرة.

ووجب أيضا أن تأخذ في الاعتبار أوضاع النظم التعليمية والأسس التي قامت عليها والفلسفة التي تستند إليها ، فقد تتقارب أسماء المنظمات التعليمية

لكنها تختلف جوهريا في الغرض والفلسفة والاساس الذي تقوم عليه . إن اختلاف الأغراض والاساس التي تقوم عليها النظم التعليمية تمثل صعوبة حقيقية في الدراسات المقارنة نظرا لاختلاف الفروض التي تعمل النظم التعليمية وفقا لها . ولهذا تهتم الدراسات المقارنة بتحليل الممارسات التعليمية في ضوء الإطار الثقافي لها والأغراض التي تخدمها وتجنب التسرع في عمل مقارنات غير صحيحة^{٢١}.

٣ - مشكلة التعميم:

هناك مشكلة أخرى تتعلق في الدراسات المقارنة بمجال التربية فهي دراسة النظام الأمريكي للتعليم مثلا يصعب جدا الوصول إلى تعميمات عامة بشأنه ، نظرا لاختلاف الممارسات التعليمية بين الولايات وتكوينها وتعددتها ، وبالتالي يجب التحذير من التبسيط الشديد .

ونجد أنه من الصعب أيضا في دراسة التربية المقارنة عندما نخرج بنتائج على مدارس معينة أو نظام تعليمي قد درسناه ، يصعب تعميم نتائج البحث بحيث تنسحب على جميع مدارس القطر الذي ندرس نظامه التعليمي . ومن ثم فإننا نرى كثير من الباحثين يترجون نتائجهم وهم يحدون في قولهم "في حدود مهنة الدراسة" فإن التطعيم له خصائصه ... ويذكرون نتائجهم في حدود دراساتهم ومهنة البحث .

ومن ثم فإن التعميم يخل بمصداقية البحث العلمي ، ومن ثم إذا ما تمت دراسات متشابهة بنفس الطريقة على نطاق أوسع وباستخدام عينات أكبر ومجال للدراسة أوسع يمكن عند تعميم النتائج والحكم على الظاهرة في صورة سمات عامة وحقائق ثابتة.

(٢١) - محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٢٢-٢٣.

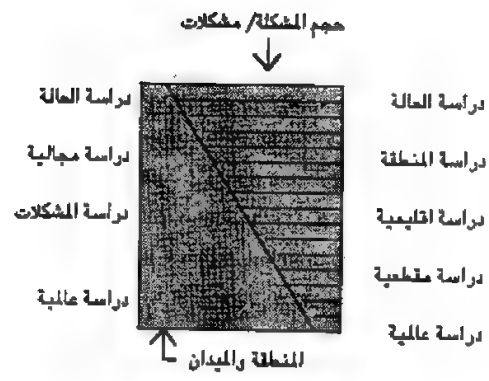
٤ - مشكلة اختيار موضوع ومجال الدراسة:

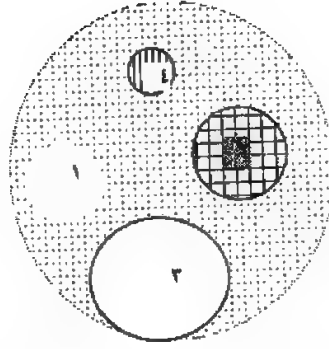
هنا مشكلة أخرى في الدراسات المقارنة تتعلق باختيار النظم التعليمية ،
شأن النظم التعليمية تفتارها للمقارنة؟ وهنا يجب أن نشير إلى الأساس في
الاختيار ، يجب أن يتم في ضوء الهدف من المقارنة .
فإذا كان هدف المقارنة هو التطوير والإصلاح ، فإنه يجب الاستعانة في
المقارنة بالدول المرجعية أي الدول المتقدمة ، وذلك من أجل الاستفادة بخبراتها
واكتساب مواقف يمكن تطبيقها وإصلاح نظم التعليم في نظامنا التعليمي .
وإذا كانت الدراسة الهدف منها دراسة العلاقة بين الدولة والدين مثلاً فمن
البديهي استبعاد دول الكثرة الاشتراكية من المقارنة وكذلك إذا كان الهدف من
المقارنة هو استطلاع الواقع وتشخيص المشكلات التعليمية ، فمن الممكن أن
نتناول الدول المتشابهة في واقعها الاجتماعي والثقافي والتاريخي ، ويمكن أن
ندرس دول العالم الثالث أو بعض الدول العربية مثلاً.
إذن المشكلة التي تواجه دأرس التربية المقارنة هو أهمية تحديد الهدف من
المقارنة ، فسهل عليه اختيار الدول ، وإن أخفق في ذلك فتصبح هناك تناقضات
في الدراسة ، لا تتسق والهدف الذي تنشده المقارنة.

٥ - مشكلة اللائحة (التميز):

سبق أن أشرنا إلى هذه النقطة عند الحديث عن وسائل التربية المقارنة ،
ومنها الموضوعية ، وهي في حقيقة الأمر مشكلة تظهر في عدم استطاعة الشخص
أن يتخلص من ذاتيته ، وهي مشكلة يقع فيها الباحث ، فعلى الرغم من التأكيد
المستمر على الالتزام بالموضوعية والمقائق المجردة فإن الباحث قد يتخلى عن ذلك
بدرجات متفاوتة حسب درجة تحيزه الديني والسياسي أو الاجتماعي ، بل أن
تفسيراته المقارنة قد تتلون بهذا التميز دون شعور منه .

ميدان التربية المقابلة:





- ١ - دراسة المجال / منطقة ٢ - دراسة المشكلات / اقليمية
٣ - دراسة عالمية ٤ - دراسة الحالة

من العرض السابق يتضح لنا أن ميدان القرينة المقارنة يشمل

١ - الجانب القانون

٢ - جانب المجال أو منطقة الدراسة.

وهي تختلف من حيث طبيعة المشكلة ، ومجالها الجغرافي.

ففي الشكل السابق (شكل ٢) تظهر أبعاد المقارنة في كل دراسة ، ومن حيث الميادين ، فإنتها تزداد اتساعاً وفق لطبيعة المشكلة ، فهي تتراوح من حيث كونها ، دراسة حالة ، إني شمولها البعد العالمي.

ومن ثم فإن المجال ، وحجم المشكلة (أو عدد المشكلات) (إنراد دراستها) ، يوجد بينهما علاقة عكسية ، وهذا ما يوضحه شكل (١).

أي أن كلما كانت منطقة الدراسة أصغر كلما زادت القضايا والمشكلات

التي يتهربون لها أدارس بالبحث والتناول، وكلما زادت واتسع المجال الجغرافي اقتصرت الدراسة على قضية واحدة أو جزء من مشكلة يتم تناولها على مستوى عالمي.

- يشير بيريداي إلى أنه على الرغم من وجود اتفاق عام على ما تتضمنه الترتيبات المقارنة فإن هناك اتفاقاً تاماً على أن الترتيبات ميدان المقارنة يمكن أن يقسم إلى مجالين:

- الدراسة المجالية (المنطقة) Area Study

- الدراسة المقارنة Comparative Study

وتقوم الدراسات المجالية بتناول نظام التعليم في بلد واحد أو إقليم واحد ، وتكون هذه الدراسات المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة.

أما الدراسات المقارنة فتكون بالمقارنة بين أكثر من بلد واحد أو عدة بلاد . وتعتبر الدراسات المجالية أو المنطقة أساساً للدراسات المقارنة وتدرج عليها . ويستشير إلى ذلك بالتفصيل عند الحديث عن الدراسات المجالية والمقارنة فيما بعد . ويبدو أن هذا التقسيم هو تقسيم بيريداي نفسه لأنه يمتشى مع مراحله الأربع التي حددها للطريقة المقارنة .

فالمرحلتان الأولىان تتمثلان بالدراسات المجالية والمرحلتان الأخريان تتعلقان بالدراسات المقارنة . يقول "سبواتون" إن تقسيم أي تصنيف بيريداي للدراسات المجالية والمقارنة مستخدم في دراسة الجغرافيا مما يدل على تأثير بيريداي بعلم الجغرافيا السياسية ، وقد سبق أن لشرنا إلى ذلك في تعريفه للترتيبات المقارنة بأنها الجغرافيا السياسية من منظور عالمي.

ويعاب على هذا التقسيم عدم الرضوخ في مسميات ، ففي الوقت الذي يصف فيه أحد المجالين "بالمقارنة" يسقطها عن المجال الآخر على الرغم من وقوعه

في نفس الميدان ، ومن ناحية أخرى فإن هذا التقسيم يبدو أنه غير محدد بوضوح ولا يساعد علي تلهم واقع ميدان التربية المقارنة بلهياته المختلفة . ولذلك يميل بعض الباحثين إلى تقسيم ميدان التربية المقارنة إلى الميادين التالية^{٣٢} :

١ - دراسة الحالة Case Study

ويقصد بها دراسة شاملة لنظام واحد في بلد واحد أو ولاية واحدة بحيث يتوافر لها دراسة الأساس التطبيقي الذي يشرح ، ويفسر النظام التعليمي في إطاره الثقافي التي هو عليها .

٢ - الدراسة المجالية Area Study

ويقصد بها هنا خبر المعنى الذي يقصده بيريداي ، إذ تكون الدراسة المحلية شاملة لمجال معين من النظم التعليمية في منطقة يربط بينها عناصر مشتركة كالتعليم في البلاد العربية مثلا أو في أوروبا الغربية أو في أوروبا الشرقية أو في أمريكا اللاتينية أو يكون شاملا لدول تتماثل في اتجاهاتها العامة أو نموها وتقدمها كالتعليم في الدول الاشتراكية أو الدول الرأسمالية أو التعليم في الدول المتقدمة أو الدول النامية وغير ذلك .

٣ - الدراسة المقطعية أو دراسة المشكلات Problem Study

ويقصد بها دراسة مشكلة معينة في أكثر من بلد واحد يكون في مقدور الباحث ، كدراسة التعليم الابتدائي أو الثانوي مثلا في بلدين أو دراسة نظم الامتحانات والنقل أو البرامج والمناهج لمرحلة معينة أو تعليم اللغات الأجنبية أو اللغات القومية أو تعليم الفتاة أو مشكلات التسرب أو الفاقد في التعليم وغير ذلك من المشكلات العديدة التي يمكن أن تكون موضوعا لدراسة مقطعية من عدة بلاد تختار في ضوء اعتبارات أهداف البحث .

(٣٢) - محمد منير مرسى ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٧٧ .

٤ - الدراسة العالمية: Global Study

ويقصد بها الدراسة العالمية التي تقوم بها عادة هيئات أو منظمات على المستوى العالمي . وهذا النوع من الدراسة بالطبع ليس في مقدور باحث واحد القيام به وإنما يتطلب تضامراً جهوداً ضخمة بكثير من الباحثين على اختلاف مستوياتهم في شتى البلاد . وقد يخطط لهذه الدراسات مجموعة محددة من الباحثين لكن تنفيذ هذه الدراسات وجمع المعلومات يتطلب جهود فريق متكامل من الباحثين . وقد تعتمد مثل هذه الدراسات على استبيانات واستطلاع رأي ، أو إرسال إلی الدول المختلفة أو بيانات معينة عن موضوع معين يطلب من الدول تقديمها ، ومن أمثلة هذه الدراسات ما قامت به اليونسكو سنة ١٩٧٠ من دراسة عالمية عن خلخلة الفائد لي التعليم وما قام به المكتب الدولي للتربية سنة ١٩٦٧ من دراسة عن النقص في معلمي التعليم الثانوي وغير ذلك.

الفصل الثاني

مراحل التربية المقارنة ومناهجها

سبق أن أشرنا إلى أنه من الصعب تتبع البداية الأولى للدراسات المقارنة ، وقد درج دراس التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى ثلاث مراحل متميزة اتسمت كل مرحلة بسماتها الأساسية وروادها ومناهجها الخاصة ، وسنحاول أن نعرض لتطور التربية المقارنة ومناهجها في ضوء المراحل التالية:

١ - مرحلة النقل والاستعارة أو المنهج الوصفي.

٢ - مرحلة القوى والعوامل الثقافية أو المنهج التاريخي.

٣ - مرحلة المنهجية العلمية أو المنهج العلمي.

يمكن أن نقدم في المرحلة الأولى دور العرب وأسهماتهم في تطور التربية المقارنة ، وإن كانت في المرحلة قبل المنهج الوصفي ، فإن ذلك يوضح لنا الصورة التي أخذتها التربية المقارنة في بلادنا .

ففي العالم العربي قد ازدهرت دراسة الوصف لنظم الحياة في البلاد الأجنبية في العصر العباسي ، عصر الازدهار العلمي بالشرق ، فقد تحلق للعرب والمسلمين في هذا العصر تحت حكم العباسيين في المشرق تحت حكم الأمويين في المغرب ، من المال والوقت ومن الاستقرار ما دفعهم إلى السير في طريق العلم والمضارة فانطلقوا يجوبون الأفاق بحثا عنها ، ويسجلون انطباعاتهم من البلاد التي زاروها في مؤلفات قيمة تركوها لنا .

وقد كانت فريضة الحج حافزا على الرحلة والانتقال ، لزيارة البلاد المقدسة وبذلك كانت مؤلفات المغاربة والأندلسيين منهم بصفة خاصة ، أكثر من مؤلفات

المشاركة في هذا المجال ، وذلك لطول المسافة التي كانوا يقطعونها لأداء فريضة الحج ، وكثرة البلاد التي يمرون بها ويذليون فيه ، وكانت انطباعاتهم عن تلك البلاد التي يمرون بها ذات قيمة عظيمة وذلك لأن بلاد المشرق ظلت طوال ذلك العصر محط آمال المغاربة والأندلسيين ، فقد كانوا يقصدونها للدراسة والاستفادة قبل أن يقصدونها لمجرد المرور بها لأداء فريضة الحج.

ويكفي أن تستعرض هنا بعض أسماء الكتب الخلفة وأسماء مؤلفيها لتظهر من خلالها القيمة العلمية لها.

- وفيات الأعيان ، لابن خلكان ، القاهرة ، ١٢٩٩ هـ
- كتاب الإفادة والاعتبار في الأمور المشاهدة ، والحوادث المعينة في أرض مصر ، لعبد اللطيف البغدادي ، القاهرة ١٢٨٦ هـ
- نزهة المشتاق في اختراق الآفاق ، للدريسي.
- الرحلة المغربية ، للمعدي.
- كتاب البلدان للهمداني ، الجزائر ١٩٤٩ م.
- كتاب المسالك والممالك لابن حوقل.
- المسالك والممالك ، لابن خردادبه ، ١٨٨٩ م.
- مسالك الممالك ، للاستطري ، ١٩٢٧ م.
- تقويم البلدان ، لأبي الفداء .
- آثار البلاد ، وأخبار العباد ، للقزويني.
- تحفة اللباب ونخبة الأحباب ، لأبي حامد الغزنائي.
- أحسن التقاسيم في معرفة الأقاليم ، للمقدسي.
- رحلة ابن جبیر.
- معجم البلدان ، لياقوت الحموي.
- تحفة النظائر في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار لابن بطوطة

وأهم ما وصفه هؤلاء -الخاص بالتربية - في رحلاتهم ، المدارس والمساجد ، وهي في الإسلام من مؤسسات تربوية ، وحلقات العلم بها ، ومجال العلماء والمكتبات ، وغيرها من مظاهر الحياة العلمية والتعليمية في البلد التي زاروها .

ولقد تطورت الكتابات بعد ذلك في صورة الربط بين نظم التعليم ومجتمعاتها ، فدرغم ما نجده في بعض الكتب في المرحلة التي نُشرنا إليها فوجدنا ترتيباً بالعقيدة الدينية والسياسية وظروف الحياة عموماً ، وبين النظام التعليمي ، فإن هذه الإشارات لم تزد على كونها بداية بسيطة ، أو على الأقل غير منهجية خاصة إذا ما قورنت بما فعله العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون ، الذي تجاوز كونه مجرد عالم من علماء التاريخ والاجتماعي ، اعترف العالم بقضله في هذين المجالين إلى كونه عالماً في التربية المقارنة المصنوعين ، الذين سبقوا علماء التربية الحديثين بأكثر من خمسة قرون ، في الربط بين نظم التعليم والمجتمعات التي توجد فيها . وبعبارة أخرى إنه بـ"المقابلة" ، يعتبر عالم رائد في علم الاجتماعي والتاريخ والتربية .

ونتحدث هنا عن المراحل المنهجية الواضحة في التربية المقارنة والتي تشمل
الثلاث مراحل التالية:

أولاً مرحلة النقل والاستعارة (المنهج الوصفي):

تعتبر هذه المرحلة بداية التاريخ العلمي للتربية المقارنة ويعود تاريخها إلى العقد الثاني من القرن التاسع عشر وحتى وجه التحديد سنة ١٨١٧ م عندما نشر "مارك أنطوان جوليان" في باريس كتابه المعروف باسم "خطة ونظرات مبدئية عن أصل التربية المقارنة"

ويعتبر جوليان الرائد الأول لهذه المرحلة ومن روادها الآخرين "ليكتور كازان"

في فرنسا. و"هوراس مان" و"هنري برنارد" في أمريكا و"ماتيو اربولد" في إنجلترا ، و"أرنستسكي" في روسيا.

وجميع هؤلاء درسوا النظم التعليمية الأجنبية بهدف نقلها إلى بلادهم إذ كان من المعتقد في تلك الفترة وهي مليئة القرن التاسع عشر أنه يمكن نقل النظم التعليمية من بلد لآخر. وإذك سميت هذه الفترة بمرحلة النقل والاستعارة. وتركز الاهتمام فيها على جمع المعلومات من النظم التعليمية ومكانتها حتى يمكن الاستفادة من أحسن النظم .

وقد تركز الاهتمام في هذه المرحلة على وصف النظم التعليمية ومن ثم كان منهجها وصفة عامة مقتصرًا على المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة التعليمية دون التحقق في تحليل جذورها وأصولها ، ولون التصدي للتفسير ، أو نقد النظام أو التعرف على أبعاده وانعكاس بعض القوى والعوامل المؤثرة فيه.

وكان معظم ما كتبه رواد هذه الفترة عبارة عن تقارير وصفية تحتوي على معلومات عن النظم التعليمية دون التوصل إلى القواعد والمبادئ العامة التي أشار إليها "جوليان" كما سنرى.

وسوف نتناول علماء تلك الفترة بشيء من الاختصار ، ونعرض لأهم مبادئهم وأفكارهم وجهودهم في مجال التربية المقارنة^١.

١ - مارك أنطون جوليان:

يوه يبدأ التاريخ العلمي للتربية المقارنة ولذلك يشار إليه عادة على أنه أبو التربية المقارنة ومؤسسها . والذي أهله لذلك ما يشير إليه دالويس التربية المقارنة من منهج التحليلي المرتب . ووصفة "بيريداي" بأنه أول دأرس للتربية المقارنة يضمن

(١) - سوف يرجع الباحث في هذا الجزء بشكل مباشر لما كتبه ، د. محمد مقبر مرصفي. المرجع في التربية المقارنة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١ ، ص ٢٥-٤٠.

بالعقلية العلمية . وأن هذا هو الذي جعله يبدأ المرحلة الأولى لدراسة التربية المقارنة ، ويقول "كازامياس Kazamias" :، "إن جوليان كان يعتبر علم التربية المقارنة مشابها لعلم التصريح المقارن ، وقد سبق أن أشرنا إلى ما نكره عنه أن التربية شأن غيرا من كل العلوم والآداب ، وتتكون من حقائق وملاحظات وأنه من الضروري أن تشكل هذه الحقائق وقرئتها في جداول تحليلية تسمح بتفسيرها ومقارنتها لنستنتج منها بعض المبادئ والقواعد السائدة ، بهذا يمكن أن تصبح التربية علما ايجابيا بدلا من تركها نهبا للأراء الضيقة للحنوية الأمراء .

وقد اتجه "جوليان" ركز حياته لإصلاح التعليم الفرنسي ، وكان رجلا عمليا ولذا رأى أن يبني خطة في إصلاح التعليم على أساس الدراسة المنظمة للواقع كما هو على الطبيعة ، والتحقيق ذلك رأي أن أول ما ينبغي عمله هو التوصل إلى وسيلة يمكن على أساسها جمع المعلومات التربوية من بعض الدول المجاورة لفرنسا ، وأحد لهذا الغرض استفتاء مشهور . وكان يأمل أن المقارنات المترتبة على هذا الاستفتاء قد تمنح الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية . وكان "جوليان" معنيا بنشر المعلومات التربوية واسمها المعلومات الجديدة المكتورة منها .

وقد اقترح جوليان أن يجري الاستفتاء رجال يتميزون بالذكاء والنشاط والحكم السليم والخلق الكريم في دول مختلفة على أن تنظم الاجابات التي يجمعونها في جداول تجميعية لمقارنتها . واقترح أن يضم الاستفتاء ست مجموعات من الأسئلة تتضمن ستة مجالات كبيرة هي:

- التعليم الابتدائي .

- التعليم الثانوي الأكاديمي .

- التعليم العالي والعلمي .

- إعداد المعلمين .

- تعليم الفتاة .

- التربية وعلاقتها بالتشريعات والمؤسسات الاجتماعية.

ولكل قسم من هذه الأقسام أجزاء فرعية عليه أسئلة . وما نشر فعلا من هذه الأسئلة يغطي كلام من ثلثين الأول وعدد أسئلته ١٢٠ ، والثاني وعدد أسئلته ١٤٦ سؤالا . وقد تأثر جوليان في وضع خططه هذه بأخريين من أهمهم "باسيت Basset" فيما كتبه سنة ١٨٠٨ عن استخدام الملاحظات الخاصة بالأنماذج المختلفة للتربية والتعليم في البلاد الأجنبية.

وكذلك تأثر بما كتبه "بيرشتولد Berchtold" في مقالته عن توجيه وتقديم استفسارات الرحالة الوطنيين ومن المؤكد أن جوليان كان على معرفة جيدة بما كتب في هاتين المقتاتين.

٢ - فيكتور كوزان (١٧٩٢-١٨٦٧):

كان أستاذ فلسفة بجامعة السوربون ومدير مدرسة المعلمين العليا في فرنسا . كلفته حكومته بدراسة نظام التعليم العام في بروسيا لكي تستفيد منها فرنسا في إصلاح أجهزتها التعليمية . وفي تقريره عام ١٨٣١ . وصف كوزان التربية في بروسيا وصفا مباشرا وجبر فيه عن إعجابه بجوانب كثيرة منها ، وبصفة خاصة ما يتعلق منها بطابعها العلماني وإدارتها المركزية وكفاءة المدارس وفعالية الأجهزة التعليمية في تحقيق الأهداف القومية . وقد كان لهذا التقرير أثره على الآراء التربوية في كل من فرنسا وأمريكا وأجلترا . وقد بني على أساس تقريره القانون الأساسي المعروف بقانون جيزوت Guizot Law ١٨٣٣ الخاص بتنظيم التعليم الابتدائي في فرنسا.

وكان كوزان يعتقد أن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين وإنما بتقليد الفنايق والمفيد لدى الشعوب الأخرى والاستفادة من مميزاتهم . وقد عين كوزان وزيرا للتربية في فرنسا عام ١٨٤٠ ، وتقرير كوزان كان ذا طابع وسطي

وكان من أنصار الاستعارة الثقافية المختارة أو المنتقاة ، طالما أن العناصر المستعارة مناسبة ومفيدة للبيئة المنقول إليها . وقد تمثلت طريقة كوزان في خطوات رئيسية ثلاث:

١ - دراسة كل ما يمكن تجميعه من المواد المكتوبة عن النظام التعليمي المراد دراسته.

٢ - زيارة النظام التعليمي وملاحظته في بلده على الطبيعة للتحقق من الحقائق التي توصل إليها.

٣ - اقتراح ما يراه مناسباً لنظام تعليمي آخر.

٣- هوراس مان (١٧٩٦-١٨٥٩):

وهو حربي أمريكي زار أوروبا مدة ستة أشهر زار خلالها إنجلترا واسكتلندا وإيرلندا وهولندا وألمانيا ، وكان أول سكرتير لمجلس الشريعة في ولاية 'ماساشوسيتس' الذي أنشئ سنة ١٨٣٧م وظل يعمل به ١٢ عاماً وكان يكتب تقريراً سنوياً إلى السلطة التشريعية للولاية وكان يضمه بعض المقترحات .. وقد ضمن تقريره السابع الذي كتبه سنة ١٨٤٢ بعد قضاء ستة أشهر في أوروبا عدة مقارنات بين هذه الدول من حيث تنظيم المدارس وطرائق التدريس ، ونجا إلى عدم صيغ التربية بالصيغة الطائفية وزيادة تدخل الولايات في التعليم ، وكان يعتقد أن المشكلات التعليمية الراهنة لها جذورها التاريخية التي توخى حلها وتلقي الضوء عليها .

ومع هذا فكان يؤمن بالاستقبال ، ويقول عنه أنه ميدان حقلنا ، وكان يرى ضرورة تحقيق التقارب الاجتماعي بين الطبقات الغنية والفقيرة في التعليم بحيث يجمع أولادهم في مدرسة واحدة .

وقد توج جهاده عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء أول مدرسة ابتدائية عامة

ولذلك يعتبر "مان" أبا المدرسة العامة Common School وأسس من الغريب أن يكون أول قانون للتعليم الإلزامي في أمريكا صدر سنة ١٨٥٢ في ولاية "ماساشوسيتس" الذي ظل سكرتيراً لمجلس التربية به طيلة ١٢ عاماً . وكان ضد التزام المدارس العامة وتحيزها لمذهب ديني معين دون آخر . وكان يرى ألا تقوم المدارس بتدريس مذهب معين لطائفة دون أخرى ، وهو ما سبب له عداوات كثيرة ومعارضة عنيفة مع رجال الدين والكنيسة . ومن المعروف أن المدارس الأمريكية العامة لا تقوم حالياً بتدريس الدين ولا تدخله ضمن برامجها وإنما تتركه مسئولية تعليم الدين إلى الكنيسة والآباء . وكان لآراء "مان" أثر كبير في التطبيق التربوي والإصلاحات التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية عندما نجح سنة ١٨٤٠ في إنشاء مدرسة ابتدائية عامة .

وقد عمل "مان" على تطوير إعداد المعلمين وزيادة مدة المدرسة الابتدائية واستطاع أن يحصل على تأييد شعبي ومالي متزايد من أجل تحسين المدارس والمعلمين وفي كتاباته على "مان" كل جانب تقريباً من جوانب التربية . وتعتبر كتاباته حديثة حتى في عصرنا الراهن . وبفضل جهوده تأسست أول مدرسة لإعداد المعلمين "النورمال" في ولاية "ماساشوسيتس" سنة ١٨٣٩ . وامتد أثر جهده الذي لم يهدأ خارج ولايته إلى باقي الولايات الأمريكية . بل وامتد تأثيره خارج أمريكا نفسها إلى شيلي والأرجنتين بالذات من خلال صديقه "سارامينو" .

٤ - هنري برنارد (١٨١١-١٩٠٠):

وهو أحد معاصري "هورس مان" وكان أول سكرتير لمجلس التعليم في ولاية "كناتيكت" الأمريكية سنة ١٨٣٩ ولم يبلغ من العمر ثلاثين عاماً ، وقد زار أوروبا وكان مثل هوراس مان معجباً بالأفكار التربوية في بروسيا وكان أيضاً مثل هورس مان من أنصار فكرة المدرسة العامة . ومعظم المواد التطبيقية التي جمعها من النظم

التعليمية الأخرى تاريخية وصفية ، وفيما بين ١٨٥٦ و عام ١٨٨١ كان يقدم بتمهيد ونشر المجلة الأمريكية للتربية American Journal of Education وكانت تضم موضوعات من التربية المقارنة وقد حاول أن يقدم بيانات احصائية عن النظم التعليمية المختلفة وكذلك بعض المعلومات التاريخية الوصفية ذات الطابع المقارن . وقد تشرب برنارد أفكار "مستالوتزي" وعمل على نشرها في الولايات المتحدة الأمريكية . وأسس أول معهد للمعلمين سنة ١٨٤٩ وعمل على تحسين إعداد معلمي المرحلة الابتدائية وهو يعتبر من دارسى التربية المقارنة المهمين في القرن التاسع عشر .

« - هاشور أرنولد (١٨٢٢-١٨٨٨):

هو مرب انجليزي كان يعمل مفتشا لصاحبة الجلالة. وقد كتب "أرنولد" تقريراً مشهور بعنوان "المدارس والجامعات في أوروبا Schools And Universities on the Continent" تناول فيه تطوير التعليم الثانوي في أوروبا والتعليم الثانوي والجامعي في كل من فرنسا وإيطاليا وندرس سويسرا وتطوير مدارس ألمانيا ولا سيما التربية البروسية التي ازدهرت في القرن التاسع عشر تحت رعاية الدولة وسيطرتها . وفي كتابه التربية الديمقراطية Democratic Education عقد مقارنة بين التربية في فرنسا وانجلترا وأقام بتسجيل ملاحظاته الدقيقة حول الفروق المتعلقة بشخصية الأمة وطايعها . وقد اتبع في تقاريره الخاصة بالموضوعات التربوية التي نشرت في ١٨٩٨-١٩١١ وقدم لها السير "مايكل سادلر" طريقة تفصيلية في بياناتها عن النظم الأجنبية للتعليم على غرار ما قام به قبل ذلك "مخري برنارد" في مجلداته الواحد والثلاثين من صحيفة التربية الأمريكية.

وقد أعجب كثيراً بما رآه في أوروبا ، وكان أرنولد قد وجد في فرنسا وبروسيا نظاما حكومية للتعليم الثانوي والعالي . وكان يعتقد أنهما أرقى من

مثليهما في يده . ونادى بضرورة تنظيم التعليم الثانوي في إنجلترا ، وكان يعتقد أن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تحول الطبقات المتوسطة في إنجلترا عن طريق التعليم . وهي نظرة ثاقبة لأنولد لأهمية دور التعليم في إحداث الحراك الاجتماعي . وكان وهو - الذي رأي بعينه طبقة التعليم في إنجلترا - مدركا لحالة الطبقة المتوسطة ويوجد أن العلاج يتطلب تنظيم نظام التعليم تحت إدارة الدولة من خلال نظام فعال للحكم المحلي .

ويمتدح أنولد من الرواد المهمين في التربية المقارنة لما له من آراء لها تأثير قوي في تطور النظرية التربوية وتطبيقاتها . وما ساهم به في حقل التربية المقارنة .

٦ - أوفنسكي (١٨٢٤-١٨٧٠):

وهو روسي ، كان أستاذا للقانون واضطهد من القيصر بسبب معارضته من الإصلاح الاجتماعي فعمل بالتدريس ثم صار مفتشا ، وقرأ ما كتبه المصلحون المربون من الأوربيين وحاول إدخال وتطبيق ما قرأه على المدارس التي عمل فيها . وتخلصا منه أرسل إلى الخارج لدراسة المؤسسات التعليمية وعمل دراسات تربوية .. وقد كتب مقالات عن التربية في الدول الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية . ويقول "هائز" وهو حجة في التربية السوفيتية أن أوفنسكي كان مصلحا ديمقراطيا واديكاليا واستطاع أن يعقد مقارنات وأعية عرضها بدقة وتحليل . وقد اعترف أوفنسكي بالفروق القومية وأكد عدم إمكانية نقل التقاليد القومية التي تؤثر في التربية ولكن مع هذا اقترح إمكانية نقل أنظمة عقلانية وفكرية من دولة لأخرى . ومن خلال تصنيفاته للنظم التعليمية وتطبيقاتها ومشكلاتها توصل إلى بعض المبادئ العامة منها قوله بأن أسلم أساس لإصلاح التعليم يتوقف على الرأي العام للشعب .

٧ - ساطع المصري:

لقد قدم ساطع المصري حوايلة الثقافة العربية ، وهي من أهم الدراسات التي صدرت باللغة العربية إن لم تكن أهمها جميعا ، وهي لسيت نتاج هيئة علمية أو مؤسسة للنشر والثقافة كما أنها ليست جهد مجموعة من الأساتذة أو المتخصصين طلب منهم الكتابة في أوضاع التعليم والثقافة في البلاد العربية، ولكنها - على ضخامتها - نتاج جهد فرد واحد هو العربي ساطع المصري الذي عاش مع الثورة العربية منذ بداية الحرب العالمية الأولى وعاصر وعاني أحداثها السياسية والثقافية والتعليمية ، وأمن بقيومته العربية ووحدة عالمه العربي ، وعمل وفاسي ونفي وشرد في سبيلها ، ولذلك سنعرض باختصار للحوايلة وأحداثها وموضوعها حيث تعتبر أهم الاسهامات العربية في مرحلة الوصف .

ظهرت الحوايلة الأولى عام ١٩٥٠ لتصف شئون التعليم والثقافة في العالم العربي حتي العام الدراسي ١٩٤٨/٤٧ . ثم تلتها الحوايلة الثانية عام ١٩٥١ والثالثة عام ١٩٥٢ لتسجيل وتكوين تطور ونمو الثقافة والتعليم للسنتين الدراسيتين ١٩٤٩/٤٨ و ١٩٥٠/٤٩ .

وفي عام ١٩٥٤ صدر الحوايلة الرابعة لتصف أحوال التعليم في الوطن العربي عن العام الدراسي ١٩٥٢/٥١ . على أنه في عام ١٩٥٧ ظهرت الحوايلة الخامسة لتغطي الأعوام الدراسية ١٩٥٤/٥٣ ، ١٩٥٥/٥٤ ، ١٩٥٦/٥٥ . وقال المصري أنه انقطع عن الكتابة للمنظمة المستمرة التي فرغها على نفسه بغية تأليف هذه الحوايلات.

ثم عاد وألف الحوايلة الخامسة، ثم الحوايلة السادسة عام ١٩٦٢ لتغطي سنوات ١٩٥٨/٥٧ إلى سنة ١٩٦٢/٦١ . وتقع الحوايلات جميعا في حوالي ٢٠٠٠ صفحة ، وتقع الحوايلة الأخيرة في حوالي ألف صفحة ولا شك أن هذا يوضح الجهد الهائل الذي قام به المؤلف في تجميع وتحقيق وتصنيف البيانات والمطومات

والاحصاءات التي حوتها كتب الحواشي. وتعتبر الحواشي في حد ذاتها مساهمة كبرى في قيام دراسة مقارنة للتربية في العالم العربي . فهي إضافة إلى أنها تعطي بيانات واقية وبقيقة عن شئون التعليم والثقافة من كل قطر من الأقطار العربية على حدة . فإذنا نعتبر في مجموعها من أشمل دراسات المناطق فهي تعالج واقع الثقافة والتعليم في منطقة جغرافية معينة لها خصائصها الثقافية والقومية المميزة . ثم هي فوق ذلك تعطي هذه البيانات والمعلومات على سلسلة زمنية تمتد إلى حوالي خمسة عشر عاما يمكن للدارس والباحث عن طريقها تتبع تطور ونمو نظم التعليم والتثقيف في هذه المنطقة العربية وذلك من خلال التشريعات والنظم والقوانين والاحصاءات التربوية التي تضمنتها.

وقد كان هدف الحواشي - كما جاء في مقدمتها^٧ - كان تقديم بيانات عن أحوال الثقافة والتعليم في العالم العربي كما تظهر من القوانين والتشريعات الخاصة بنظم التعليم في الأقطار المختلفة ، ومن خلال الاحصاءات التربوية الدالة على حجمها ونموها ثم تطور هذه الأحوال بمقتضاها التغير في القوانين والتشريعات والنظم ، وقد أكد المؤلف من أهميتها ، في كونها مادة متاحة للباحثين للاستفادة بها .

على أن الهدف من الحواشي ، لم يكن كله تدويناً وتسجيلاً ، وأمكن كله صغافياً ومرسوعياً . فلم يكتب المصري لجرد تدوين بيانات عن أحوال الثقافة والتعليم في الوطن العربي ، ولم تجمع هذه البيانات ويقدمها مرتبة لجرد التصنيف والصهر . ولكنه كان واعياً هادفاً إلى أنه من خلال هذه الدراسة الوصفية الإحصائية يستطيع أن يقدم إلى المسؤولين عن التربية والتعليم في الوطن العربي أدوات يستخدمونها لإصلاح وتحسين نظم التعليم في بلادهم بألقاء الضوء على

(٧) - محمد سيف الدين فهمي ، المذهب في التربية : المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

أو ضاعها وأحوالها ، وأظهار نقاط القوة والضعف فيها الوصول بها إلى مستوى أفضل .

ويظهر هدف الحوالية في أن تتولد في النفوس رغبة قوية لإزالة الفوارق بين مختلف الاقطار العربية والبحث عن الوسائل التي تضمن توثيق الصلات الثقافية بين الاقطار العربية ومن ثم كان أقوى الأهداف جميعها عند المؤلف ، هو تدعيم فكرة القومية العربية وإحداث وحدة عربية شاملة تعتمد أولاً وأخيراً على الوحدة الثقافية.

وكان موضوع الحوالية يشمل الجوانب التالية:

- المعاهد العلمية والمؤسسات الثقافية القائمة في الدول العربية المستقلة ، والحركات الثقافية التي تتجلى فيها.
 - الاندفاع الثقافية من أدبية وعلمية وتعليمية في البلاد الناضجة للحكم الاجنبي على اختلاف أنواعه.
 - الدراسات والتدريسات التي تقوم بها معاهد البحث والتعليم في البلاد الغربية والشرقية عن كل ما يتصل بالعرب والعروبة..
- ويظهر من تسمية الحوالية بالثقافة بدلا من جعلها حوالية للتربية أو التعليم ، ذلك لما تعنيه كلمة ثقافة من سعة وشمول ، ويدل هذا على أن سامع المصري لم يرد أن يقصر جهوده وعمله على دراسة نظم التربية والتعليم أو عرض التشريعات والقوانين والاحصاءات الخاصة بهذه النظم ، إنما قصد إلى دراسة الاندفاع الثقافية في البلاد العربية وخارجها ، لذلك نجد ضمن حوالاته معلومات عن نظام جمعية الكشافة المصرية ، وحركة التأليف والترجمة والنشر فيها ، وعن المؤتمرات العلمية وغيرها .

كما حاول المؤلف أن يصل بالحوالية إلى درجة الشمول الجغرافي ، فقد اقتصرت الحوالية الأولى على خمس دول ثم اتسع نطاق الدراسة لتشمل جميع

البلاد العربية المستقلة وغير المستقلة بل وكذلك أوضاع العرب الثقافية في
مهاجرهم المختلفة والدراسات العربية في مختلف الدول الإسلامية والعربية ، إلا أن
المؤلف لم يستمر طويلا في موسوعيته وشموله ، ولم يكتمل هذا العمل الضخم
المفيد ولم تستمر الحالية بعد وفاته في الإصدار أو تنبأها المنظمة العربية للتربية
والثقافة والعلوم .

المنهج الوصفي الإحصائي في الدراسات المقارنة

يعتبر هذا المداخل أول مداخل التربية للمقارنة وأساسها . وقد بدأ هذا
المدخل بالدراسة الوصفية لنظم التعليم بمعنى تسجيل كل ما يتعلق بتركيب
ومستوى نظم التعليم دون التعرض لتحليل هذه النظم أو محاولة التعرف على
أسبابها أو العوامل المؤثرة فيها . وقد سبق أن أشرنا إلى المحاولات الأولى التي
بذلت في مجال التربية المقارنة على يد كثير من العلماء .

وقد أوضح "جوليان" أهمية التعرف على أوضاع التربية في البلاد المختلفة
باعتباره أساسا للدراسة المقارنة بقوله "إن العمل الذي يؤدي إلى نتائج هامة وذات
فائدة سريعة هو تقديم لوائح مقارنة عن مؤسسات التربية الرئيسية القائمة في
مختلف بلدان أوروبا . وعن مختلف طرق التربية والتعليم وتنظيماتها في تلك البلدان
، وعن الموضوعات التي تشملها مناهج الدراسة في كل مرحلة من مراحل التعليم
الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي أو العالي بكل شعبها العلمية والأدبية والمهنية ، ثم
عن طريق التدريس"^{٤٧}

كما أهتم "كازان" في دراسته المقارنة لنظم التعليم بعرض التشريعات
والقوانين المنظمة للتعليم في البلاد التي زارها . ولم يكتفي بذلك وإنما عرض ما

(٤٧) محمد سيف الدين فنجي ، مرجع سابق ، ص ٤٧.

لاحظه من تنفيذ هذه التشريعات والقوانين في الواقع المدرسي ، كما قام بتقسيم
الشيء "أرنولد" في تقاريره عن التعليم في أوروبا . وقد أدى هذا الاهتمام لدراسة
التشريعات والقوانين إلى دراسة مختلف جوانب النظام التعليمي مثل نظم الإدارة
وعلاقته بالنقطة والتعليم ، ومسؤوليات السلطان المركزية والمحلية تجاهه وتمويله
والنقطة عليه وغير ذلك من جوانب .

وتعتبر التقارير السنوية للمكتب الدولي للتربية بجنيف ، وكذلك الكتب التي
تصدرها منظمة اليونسكو من التربية في العالم World Survey of Education
Primary Education ، وكذلك المنشورات والوثائق التربوية التي تصدرها وزارات
التربية والتعليم في بلاد العالم المختلفة مراجع وصفية وإحصائية هامة عن نظم
التعليم في العالم وتشريعاتها والقوانين المنظمة لها مما يمكن أساسا هاما للدراسة
المقارنة بمختلف مستوياتها ومداخلها .

وتعتبر هذه الدراسات الوصفية أساسا هاما للتربية المقارنة لعدة أسباب ،
فنتيجة لهذه الدراسات يصبح دارس التربية المقارنة على علم بمختلف جوانب
النظام التعليمي والعلاقات القائمة بين هذه الجوانب وبالتالي يصبح أكثر قدرة على
تقديم القوى الخفية التي تقف وراء النظم التعليمية ورؤاء الجدل في المسائل
التعليمية . ونحن يجمع الدارس البيانات الأساسية يقيّمها ، يصبح قادرا على
متابعة عمله لتحقيق الفرض الأساسي من الدراسة المقارنة ، وهو التحليل
التفسيري .

ولا تقف فائدة الدراسات الوصفية لنظم التعليم عند حد فهم النظام
التعليمي والقوى المؤثرة فيه ، وإنما هي تعطي بالإضافة إلى ذلك فرصة للاستفادة
من الخبرات التربوية في البلاد الأخرى لاصلاح التعليم في بلد معين ، وهو ما يعبر
عنه عادة باسم الاستعارة الثقافية

ولا تعني الاستعارة الثقافية نقل نظام تعليمي معين ، أو نقل أجزاء منه

ومرستها في نظام آخر ، وهذه محاولة مصيرها الفشل ، والنظام التعليمي مؤسسة اجتماعية ثقافية لها جذورها العميقة في أصول وتاريخ هذا البلد أو ذاك ، وظروف اقتصادية واجتماعية وبيئية . إن النظام التعليمي هيكل اجتماعي وثقافي واحد ، وهو مؤسسة عضوية تتفاعل جوانبها مع بعضها كما تتفاعل مع بيئتها المحيطة في مستوياتها المختلفة .

وقد أكد هذا "سادلر" الذي كان معجباً بالنظام التعليمي في ألمانيا ، إنما تعني الاستعارة الثقافية الاستفادة من الخبرات والآراء والحقول والأفكار الموجودة في النظم التعليمية للبلاد الأخرى في إصلاح وتطوير التعليم وتنظيمه في بلد معين بعد مراجعة هذه الخبرات أو الآراء والأفكار وإعادة صقلها وتشكيلها وفقاً للظروف الجديدة والوضائع القائمة في البلد المستفيد . ويقول "كازان" .. إن المنظمة الحقيقية للناس لا تكمن في أنهم لا يستفيدون شيئاً من الآخرين ، ولكن في أن تكون استعارتهم جيدة ، وفي أن تكون ما يستفيدونه مناسباً لظروف نظامهم^١.

وقد ارتبط هذا المدخل الوصفي باتجاه نشأ بتمسك علم الإحصاء مقهوه أن يدعم الوصف الأدبي لنظام التعليم ببيانات إحصائية وصفية تبين تطور ونمو النظام وإعداد الداخلين فيه والخارجين منه . وقد كان "هنري برنارد" أول من اتجه هذا الاتجاه عندما انبسط به مسؤولية جمع الوثائق والمعلومات عن التعليم في الولايات المتحدة وبعض الدول الأوربية .

وقد ساعد على نمو الاتجاه الإحصائي في وصف نظم التعليم وتطورها اعتقاد بعض رجال التربية المقارنة بأنه يمكن جعل التربية "علمًا" أو بمعنى آخر تطبيق المنهج العلمي في دراستها إذا أمكن جعلها أكثر اعتماداً على الدراسات الإحصائية المقارنة . فقد كان النمو الهائل الذي صادف العلوم الطبيعية نتيجة لاعتمادها على القياس الدقيق وعظم الإحصاء سبباً في أن يلتزم رجال التربية

١- المرجع السابق ، ص ٤٩ .

المقارنة في الإحصاء عنصرًا يجعلها هي أيضًا "علمًا".

وهذا يعني هذا الاتجاه الإحصائي إجراء مقارنة الحقائق التربوية في البلاد المختلفة بطريقة إحصائية ، كمقارنة الميزانيات القومية للتعليم أو نصيب التربة من الدخل القومي أو نصيب الفرد من مصروفات التعليم ، أو كلفة التعليم في مراحله المختلفة ، أو كثافة الفصل أو خصائص المباني المدرسية أو نصيب السكان من التعليم في كل مرحلة تعليمية وفي كل تقسيم معين . كما يمكن مقارنة الكيف في التعليم في البلاد المختلفة من طريق استخدام مؤشرات معينة لجودة التعليم أو نصيب الفرد أو التلميذ من مصروفات التعليم . كما يمكن أيضًا إدراك العلاقات المتبادلة بين التعليم والنمو الاقتصادي والاجتماعي عن طريق البيانات والإحصائية كمقارنة نسب الأمية ، أو نسب التسرب في علاقتها بكثافة السكان أو دخول الأفراد أو طبيعة الصالحين في النشاط الاقتصادي أو نسب الانحراف بين الأطفال ، وغير ذلك من البيانات الإحصائية.

وسوف نعرض بإيجاز لثلاث أنواع الإحصاءات التعليمية التي يحتاجها الوصف
لإحصائي لنظم التعليم والتي يستخدمها الباحثون التربويون وخاصة في مجال
التربية المقارنة أو التخطيط التربوي . وتقسّم عادة الإحصاءات التعليمية إلى نوعين
من الإحصاءات :

١ - الإحصاءات الوصفية.

٢ - الإحصاءات التحليلية.

أولا الإحصاءات الوصفية:

تستهدف هذه الإحصاءات وصف النظام التعليمي أو مكوناته من حيث
حجمها أي نوعها ، لكل نظام تعليمي مكوناته من تلاميذ ومدرسين وكتب ومعلمين
وتمويل ومبانٍ مدرسية وهي غير المكونات التي تستقصى على الحساب والعد مثل
الأهداف والمناهج وطبيعة الإدارة وغيرها . ولا شك أنه يوصف هذه المكونات يمكن
إدراك طبيعة النظام ككل . ويقدر ما يكون حجم هذه المكونات وقوة التفاعل بينها
بقدر ما تختلف نظم التعليم جودة أي ضعفا .

وتتضمن الإحصاءات الوصفية للتعليم عادة البيانات التالية:

- إحصاءات عن المؤسسات التعليمية.

- إحصاءات عن التلاميذ.

- إحصاءات عن القوى العاملة بالتعليم من مدرسين وإداريين.

- إحصاءات عن المدارس والمباني المدرسية.

- إحصاءات عن تمويل التعليم ومصرفاته.

١- والإحصاءات الخاصة بمؤسسات التعليم وهي التي تدار من قبل
الحكومة أو الأفراد أو الجمعيات أو المؤسسات ويستهدف مساعدة الفرد على
اكتساب مهارات أو معارف وخبرات أو كل هذا ، ويقوم بالعمل فيه معلمون وحفظة

متعلمون بصورة منتظمة ، والمدرسة بهذه الصورة تكون المؤسسة التعليمية التي تقدمها عند وصف أي نظام تعليمي ، ومادة ما تظهر الإحصاءات الخاصة بهذه المؤسسات وفقا للتقسيمات التالية:

- تتبعية المؤسسة: مدارس حكومية ، أهلية ، أهلية معانة..
- مرحلة المؤسسة: ابتدائية ، ابتدائية إعدادية ، ثانوية ، إعدادية ثانوية ، تعليم عال.
- طلاب المؤسسة : ذكور ، إناث ، مشتركة.
- نوع المؤسسة : عام ، فني ، صناعي ، زراعي ، تجاري ، ...
- الموقع: ريف ، حضر ، محافظات أو ألوية..
- النوام: نهاري ، مسائي ، كل الوقت ، بعض الوقت ...

٢- أما الإحصاءات الخاصة بالتلاميذ ، تصنف وفقا للتقسيمات التالي:

- تبعية التعليم: حكومي ، أهلي ، معان ، أجنبي ،...
- نوع المرحلة : ابتدائي ، إعدادي ، ثانوي ، جامعي ...
- الجنس : ذكور ، إناث .
- نوع التخصص : عام ، صناعي ، تجاري ، زراعي ..
- الصف : الأول ، الثاني ، الثالث ...
- السن : ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ...
- القيد : منقول ، معيد ، محوّل.
- الجنسية : من الوطنيين ، من غير الوطنيين (مقيم).
- نوع النوام : نهاري ، مسائي ، كل الوقت ، بعض الوقت.

(٥) - محمد سيف الدين فهمي ، المرجع السابق ص ٥٦-٥٢.

٢ - أما الاحصاءات الخاصة بالقوى العاملة في التعليم فتتقسم هذه

البيانات عادة إلى :

بيانات عن المعلمين وتصنف احصاءاتهم وفقا للتقسيمات التالية

- نوع المؤسسة.

- تسمية التعليم.

- المؤهل.

- التخصص.

- نوع المرحلة.

- الجنس.

- الجنسية.

- السن.

- سنوات الخدمة.

وبيانات عن الإداريين هؤلاء هم العاملون بالجهاز الإداري المركزي (الوزارة)

أو الأجهزة الإدارية في المؤسسات التعليمية ، وكذلك المتخصصون في بعض

التخصصات من غير المدرسين مثل أمناء المكتبات وأمناء المختبرات وغيرهم ،

وتصنف احصاءاتهم عادة وفقا للتقسيمات التالية:

-نوع الوظيفة.

- نوع المؤهل.

- سنوات الخدمة.

- الجنسية.

٤ - أما الاحصاءات الخاصة بالمعاني المدرسية ، فتصنف الاحصاءات عادة

للمعاني المدرسية وفقا للتقسيمات التالية:

- عاشية المعنى: ملك الدولة ، إيجار ، ملك هيئات ..

- حالة المبنى: من حيث: العمر ، نوع البناء ، الصلاحية ، مدى توفر الكهرباء ، المكتبة ، بوابات القياة ...
- سعة المبنى: من حيث عدد الفصول ، عدد التلاميذ
- هـ - الاحصاءات الخاصة بتمويل التطعيم ومسرقاته: وتشمل الاحصاءات عادة ما يلي:
 - تطور ميزانيات التعليم.
 - توزيع الميزانيات تبعاً للمصدر : الوزارة المركزية ، الإدارة المحلية ، الجهود الذاتية ...
 - توزيع الميزانيات على مراحل التعليم المختلفة.
 - توزيع الميزانيات تبعاً لنوع الصرف.

وعادة ما تؤخذ هذه الاحصاءات جميعاً من التقارير الاحصائية السنوية التي تصدرها أجهزة الاحصاء المركزية أو أجهزة الاحصاء التابعة لوزارات التعليم في البلاد المختلفة ، إلا أن باحث التربية المقارنة قد يحتاج لبيان خاص لا يظهر في التقارير الاحصائية السنوية ، وهو من أجل الوصول على هذا البيان مضطر لأن يقوم بمسح خاص على المجتمع الذي يريد جمع بيانات عنه ، أو على عينة ممثلة له ، ومن أمثلة هذه المسوح ، ما هو خاص بالخلفية الاجتماعية للمعلمين أو التلاميذ ، أو حالة المهاتي المدرسية ، أو كلفة الدروس الخصوصية أو غير ذلك من بيانات لا تظهر عادة في الاحصاءات التربوية السنوية.

ثانياً الاحصاءات التحليلية:

إذا كانت وظيفة الاحصاءات الوصفية هي وصف النظام التعليمي من حيث حجمه أو توزيع فرصه ، فإن مهمة الباحث التربوي في مجال التربية المقارنة لا

تلق عند حد عرض هذه الاحصاءات ، وإنما عليه أن يستخرج الدلالات الكمية والكيفية لهذه الاحصاءات الوصفية . وهوما يسمى بالتحليل الاحصائي . فالتحليل الاحصائي لأي نظام تعليمي يعني النظر إليه من خلال البيانات الاحصائية واستخراج مجموعة من الدلالات والمؤشرات مثل معدلات النمو في النظام كالنمو في أعداد التلاميذ والمدرسين ، أو دور التوازن فيه كالتوازن بين التكرار والإثبات من حيث فرص التعليم أو بين الريف والحضر أو بين الفئات المختلفة للأعمار ، أو مثل قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهدافه ، كالأستيعاب الكامل للأطفال في سن معين ، أو تحقيق تكافؤ الفرص للجميع ، أو تنمية التعليم العلمي والفني أو تحقيق الكفاية الكمية والنوعية أو غير ذلك من مؤشرات ودلالات .

وتشمل النظرة إلى البيانات الإحصائية نوعين من التحليل:

أ (تحليل كمي: ويعني استخلاص المؤشرات الكمية المباشرة التي تدل على درجة النمو في النظام التعليمي من حيث كمي كمعدلات النمو في أعداد المقيدين والمقبولين فيه.

ب (تحليل كيفي: ويعني استخلاص المؤشرات الكمية التي تشير إلى نوعية التعليم المقدم ودرجة الجودة فيه .

وكلا النوعين من التحليل يعتمدان على الاحصاءات الوصفية الخام التي توفرها التقارير الاحصائية السنوية أو على المسوح المباشرة في حالة عدم توفر البيانات في التقارير الاحصائية.

أولاً: التحليل الكمي للتعليم:

يشمل هذا التحليل عادة الدلالات التالية:

١- معدلات النمو:

ويقصد بمعدل النمو النسبة المئوية للزيادة في أعداد التلاميذ بين سنة وأخرى ، ولما كانت هذه النسبة تختلف عادة من سنة إلى أخرى فيحسن أن يؤخذ

متوسط هذه النسب لعدد من السنين وهو ما يعرف بمعدل النمو خلال هذه الفترة ، وقد تستخرج معدلات النمو للتعليم ككل أو تستخرج لمرحلة معينة أو لنوع معين من التعليم ، أو للتكوير والإثاث ، أو لمجموع المقيدين في مدارس الريف والمضر وذلك لبيان الاختلافات في معدلات النمو للنسبة للأشواغ أو المراحل المختلفة للتعليم أو بالنسبة لطلاب الريف والمضر أو لسكان المحافظات المختلفة أو بالنسبة للتكوير والإثاث ، ويمكن استخلاص هذا المعدل من المعادلة الآتية:

$$\text{مجم س} + \text{ن} = \text{مجم س} (\text{م} + ١) \text{ ن}$$

حيث مجم س = عدد المقيدين في سنة الأساس "س"

م = معدل النمو في المقيدين ،

ن = عدد السنوات.

ويتطلب هذه المعادلة بالنسبة لإجمالي أعداد المقيدين أو بالنسبة لأعداد المقيدين موزعين تبعاً للجنس أو نوع المرحلة أو نوع التعليم أو تبعاً للمنطقة يمكن إقامة مقارنات للنمو بين هذه المتغيرات المختلفة.

٢ - معدلات المشاركة أو القيد:

إن النظر إلى النمو المطلق في أعداد المقيدين أو حتى النظر إلى معدلات النمو لا يعطي صورة دقيقة عن قدرة النظام التعليم على استيعاب الأطفال في سن التعليم أو على إعطائهم فرصاً متكافئة فيه ، ولواجهة ذلك يستخدم التحليل الإحصائي ما يسمى بمعدلات المشاركة أو القيد يقصد بهذا المعدل عدد الأطفال المسجلين في مرحلة ما في سنة معينة مقبوساً إلى عدد الأطفال من السكان في الفئة العمرية المقابلة لهذه المرحلة في هذه السنة ، ويمثل هذا المعدل الصيغة

الرياضية التالية:

معدل المشاركة = $\frac{\text{عدد الأطفال المقيدين في مرحلة ما في سنة ما} \times 100}{\text{عدد الأطفال في سن المرحلة في نفس السنة}}$

ونظرا لأن أعمار الأطفال المقيدين في مرحلة معينة تمتد دائما إلى ما يزيد من فئة العمر المقابلة لهذه المرحلة فنجد مثلا أن أعمار الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي (٦-١١) تمتد فيما بين ٦-١٥ أو أكثر في معظم البلاد. بسبب عوامل كثيرة أهمها التأخر في الالتحاق بالدراسة والرسوب المتكرر ، فإنه تستخدم عادة أكثر من معدل للمشاركة أهمها

١ - معدل المشاركة الظاهري أو الخام:

ويقدر بقسمة عدد التلاميذ في مرحلة تعليمية على إجمالي عدد الأطفال من السكان في سن هذه المرحلة ثم الضرب $\times 100$ وهذا المعدل يعطي صورة أكثر إشراقا عن الحقيقة حيث تصل معدلات المشاركة في بعض الأحيان إلى ما يزيد عن ١٠٠٪.

ب - معدل المشاركة الصافي:

ويقدر بقسمة عدد التلاميذ المقيدين في مرحلة تعليمية في السن المقابل للمرحلة فقط (٦-١١ مثلا بالنسبة للتعليم الابتدائي) على عدد الأطفال من السكان في سن المرحلة ثم الضرب $\times 100$.

وهذا المعدل يعطي صورة مشوهة أيضا حيث أنه يغفل عدد من التلاميذ مقيدين بالفعل في المرحلة وهو في نفس الوقت يعطي صورة أكثر قتامة نظرا أن معدل المشاركة في هذه الحالة سيكون أقل كثيرا من معدل المشاركة الخام.

٣ - معدلات الذبول:

يقصد بمعدل الذبول نسبة عدد التلاميذ الجدد المقبولين في الصف الأول من مرحلة تعليمية إلى عدد الخريجين في مرحلة تعليمية سابقة ، وفي حالة التعليم

الابتدائي يتم بحساب معدل القبول على أساس قياس عدد التلاميذ الجدد المقبولين في الصف الأول الابتدائي إلى مجموع عدد الأطفال من السكان في سن القبول في التعليم الابتدائي .

وتعتبر معدلات القبول ذات أهمية كبيرة في عمليات التقدير للاستيعاب في المستقبل ملوة على أهميتها في الحكم على النظام التعليمي من حيث قدرته على الاستيعاب وتحقيق الفرص المتكافئة فيه.

٤ - نسب التوزيع:

يقصد بنسب التوزيع ، النسب التي يتم بها توزيع التلاميذ المقيدون في النظام التعليمي وفقا للمتغيرات المختلفة في النظام ، ولعل أهم صور هذا التوزيع مايلي:

١ - توزيع إجمالي عدد التلاميذ المقيدون في النظام التعليمي بين المراحل المختلفة.

٢ - توزيع إجمالي عدد التلاميذ في كل مرحلة تبعا للجنس.

٣ - توزيع إجمالي عدد التلاميذ في كل مرحلة تبعا للمحافظة أو تبعا للريف والحضر.

٤ - توزيع عدد المقيدون في التعليم الثانوي بين التعليم العام والتعليم الفني

٥ - توزيع عدد المقيدون في التعليم الثانوي الفني بين أنواع التعليم الفني المختلفة (الصناعي ، الزراعي ، التجاري).

٦ - توزيع عدد المقيدون في التعليم الثانوي العام بين الشعب العلمية والشعب الأدبية.

٧ - توزيع عدد المقيدون في التعليم العالي بين التعليم النظري التعليم العملي أو التكنولوجي.

ولا شك أن إيضاح صور التوزيع ذات فائدة كبيرة للكشف عن التوازن أو

اختلال التوازن في التوزيع أو الكشف عن الاتجاهات المختلفة في التعليم سواء بالنسبة للدولة أو الأفراد ، وهي كلها معلومات وبيانات هامة بالنسبة لدارس التربية المقارنة .

ثانياً : التحليل الكيفي للتعليم :

من المعلوم في الحكم النهائي على نوعية التعليم يكون بقياس مدى التأثير الذي يحدثه التعليم المقدم على الفرد أو الطفل الذي يقع عليه التعليم ، فكما كان التغيير الذي يطرأ على الفرد من حيث اتجاهه أو من زاوية لونه يستجيب للأهداف الموضوعة للتعليم كانت نوعية التعليم أفضل وأحسن .

إلا أنه نظراً لصعوبة قياس هذا التغيير علاوة على أن التغيير نفسه - سلباً أو إيجاباً - لا يرجع بالضرورة إلى النظام التعليمي وحده حيث أن هناك عديداً من القوى خارج المدرسة وداخل الفرد نفسه يمكن أن تؤثر في اتجاه التغيير أو قوته فلا سهيل سوى اللجوء إلى بعض المؤشرات التي يمكن استخلاصها بالتحليل الإحصائي للبيانات التربوية والتي يمكن من خلالها الحكم على نوع التعليم وجودته . وهذا النوع من التحليل هو ما يعرف بالتحليل الكيفي للتعليم . إن معطيات التقارير السنوية الإحصائية للتعليم أو بمعنى آخر الإحصاءات الوصفية - وبخاصة إذا امتدت لسلسلة زمنية معقولة - يمكن أن تعطينا عن طريق تحليلها المناسب صورة كافية من طبيعة النظام التعليمي أو طبيعة التعليم الذي يقدمه هذا النظام ، وفيما يلي بعض المؤشرات^٦ :

١ - كثافة الفصل :

يقصد بكثافة الفصل متوسط عدد التلاميذ في الصف الواحد في مرحلة معينة ، وتقدر كثافة الفصل بقسمة عدد التلاميذ القارين في مرحلة معينة على

(٧) - المرجع السابق ، ص ٥٩ - ٦٠ .

عدد الفصول بها ، ويمكن القول أنه كلما قلت كثافة الفصل كلما زادت إمكانات رفع كفاية التعليم.

٢ - نصيب المعلم:

هو عدد الساعات المقرر أن يدرسها المدرس في الأسبوع ، ومن المعلوم أنه كلما قل نصيب المعلم كلما زادت فرصة عنايته بتلاميذه واشتراكه في مختلف أوجه النشاط المدرسي ، وبالتالي تزداد احتمالات رفع كفاية عمله.

٣ - نصيب المدرس من التلاميذ:

إن نصيب المدرس من التلاميذ أو ما يعرف بمعدل "معلم / تلميذ" من أهم مؤثرات الكيف في التعليم . ويقدر نصيب المدرس من التلاميذ بقسمة عدد التلاميذ المقيدون في مرحلة ما على عدد المدرسين العاملين في هذه المرحلة. ومن الواضح أنه كلما انخفض نصيب المدرس من التلاميذ كلما زادت احتمالات رفع كفاية التعليم . ويستخدم هذا المعدل بوجه عام في تقدير الحاجات إلى معلمين.

٤ - معدلات النجاح ومعدلات النقل والترقيع:

يقصد بمعدل النجاح عدد التلاميذ الناجحين في صف ما مقبلاً إلى عدد التلاميذ المقيدون في نفس الصف أو الذين تقدموا للامتحان فيه . ويقصد بمعدل النقل أو الترقيع عدد التلاميذ الذين نقلوا أو ترقعوا إلى صف تال مقبلاً إلى عدد التلاميذ المقيدون في الصف الأدنى مباشرة في العام السابق .

ومن الواضح أنه في حالة قيد جميع الناجحين في صف ما في الصف التالي تصبح معدلات النجاح مساوية لمعدلات النقل أو الترقيع . أما إذا تسرب البعض بعد نجاحهم ، أي بمعنى أنهم لم يقبلوا أنفسهم في الصف التالي فإن معدلات الترقيع تكون أقل قليلاً من معدلات النجاح . ولاشك أن ارتفاع معدلات النجاح أو الترقيع دليل على ارتفاع كفاية التعليم.

٥ - معدلات الرسوب والإعادة:

يقاس معدل الرسوب والإعادة بنسبة عدد الراسبين في صف ما إلى عدد المقيدون أو المتقدمين لإمتحان في نفس الصف ، ويقاس معدل الإعادة بنسبة عدد التلاميذ الذين يمينون صفهم إلى عدد التلاميذ المقيدون في نفس الصف في العام السابق . ومن الواضح أن معدلات الرسوب والإعادة تتساوى (١ -) معدلات النجاح أو الترفيع) وكلما انخفضت معدلات الرسوب أو الإعادة كلما كان ذلك دليل على ارتفاع كفاية التعليم.

٦ - معدلات الاستبقاء أو النجاح:

في حالة عدم توفر بيانات عن توزيع المقيدون في الصفوف المختلفة بين منقولين (ناجحين) أو باقين للإعادة (راسبين) فيمكن استخدام معدل الاستبقاء أو النجاح للدلالة على معدل النقل أو الترفيع ويسمى في هذه الحالة معدل الترفيع الظاهري . ويقدر هذا المعدل بقياس عدد التلاميذ المقيدون في صف ما في سنة ما إلى عدد التلاميذ المقيدون في الصف الأدنى في السنة السابقة . ويمكن حساب معدل الاستبقاء أو النجاح لمرحلة تعليمية بقياس عدد التلاميذ الذين أكملوا بنجاح دراستهم في مرحلة معينة مقبلاً إلى أصل عدد التلاميذ المقيدون في الصف الأول للمرحلة . ومن الواضح أنه كلما زادت معدلات الاستبقاء أو النجاح كلما كان ذلك دليلاً على ارتفاع كفاية التعليم.

٧ - معدلات التسرب أو التركة:

يقصد بمعدل التسرب أو التركة عدد التلاميذ الذين يتسربون أو يتركون الدراسة خلال السنة الدراسية أو في نهايتها في صف ما مقبلاً إلى عدد التلاميذ المسجلين في نفس الصف في نفس السنة الدراسية . ويعبر عنها بالمعادلة التالية:

$$\text{معدل التسرب} = \frac{\text{عدد المتسربين في صف ما في سنة ما}}{\text{عدد المسجلين في نفس الصف في نفس السنة}} \times ١٠٠$$

ويتضمن أغلب الإحصاءات التعليمية بيانات عن أعداد المتسربين ، ولكن إذا لم توجد هذه البيانات صراحة ، فإنه يمكن حساب أعداد المتسربين إذا توافرت في الإحصاءات التعليمية بيانات عن أعداد المقربين في كل صف وأعداد التلاميذ المنتقلين والباقيين للإعادة . ومن المعلوم أنه من أكثر المؤشرات دلالة على ضعف كفاية التعليم هو ارتفاع معدلات التسرب أو التترك.

٨ - معدلات الإهدار :

يمثل عدد التلاميذ الذين يقطنون في أن يترفعوا في النظام التعليمي نتيجة لرسوبهم أو تسربهم مقياسا إجماليا لحجم الهدر في التعليم . وذلك يكون معدل الهدر عبارة عن عدد التلاميذ الذين يبقون للإعادة في صفهم أو يتسربون خلال العام الدراسي . ومن الواضح أنه كلما زاد الهدر في التعليم في صورة رسوب أو تسرب كلما قلت كفاية التعليم أو إنتاجيته.

ولا شك أن هذا الاتجاه الإحصائي في وصف النظام التعليمي سواء في صورة بيانات مطلقة أو خام عن حجم النظام التعليمي أو تطوره خلال سلسلة زمنية معينة ، أو في صورة مؤشرات أو دلالات مشتقة من بيانات إحصائية كمية ، اتجاه له أهميته ولما لديه وجانبيه وذلك لأنه يحاول أن يجعل المقارنات في صورة عددية إحصائية ، وبالتالي تبدو أكثر اقناعا وعلمية وبعبارة أخرى عن التحيز والغموض . وهذا بالإضافة إلى أنه يتيح بسهولة التعرف على درجة النمو التعليمي التي حققتها كل بلد في سبيل الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية التي وضعتها.

تقديم الاتجاه الوصفي:

إلا أن هذا الاتجاه يثر كثيرا من المشكلات التي تجعل من الاعتماد عليه دون نظر أو فكر فرصة للخطأ في الحكم والمقارنة .

والمشكلة الأولى: التي يشير بها هذا الاتجاه هو أن البيانات الاحصائية لا تعني بالضرورة وصفا دقيقا غير متحيز للأوضاع التعليمية في كل بلد . فهناك أولا قضية صحة البيانات الاحصائية المقدمة والتي في ضوءها تتم عمليات المقارنة . فقد تكون البيانات الاحصائية قاصرة لا تشمل مختلف الجوانب في النظام التعليمي بما يشير صعوبات لعمليات المقارنة كما قد تكون البيانات مغلوطة بما يجعل المقارنة مضللة أو عديمة القيمة . كما أن هناك قضية المصطلحات الاحصائية التربوية ، فقد تختلف هذه المصطلحات من بلد إلى آخر ، كما قد تختلف مفاهيم المصطلحات الواحدة مما يشير أيضا مشكلات للمقارنة . فقد يختلف مصطلح الفرد الذي "يقرأ ويكتب" من بلد إلى آخر ، فقد يعتبر الشخص في بلد "يقرأ ويكتب" لمجرد أنه يفك الخط أو يكتب اسمه ، في حين لا يكون هذا كافيا في بلد آخر ، كذلك قد يحدث التباس في معنى التعليم الابتدائي أو التعليم الثانوي. فقد يكون التعليم الثانوي في بلد ما "جميع صور التعليم التي تلي التعليم الابتدائي بصرف النظر عن نوعياتها أو مدة الدراسة فيها" في حين يعني التعليم الثانوي في بلد آخر "نوعا معينا من التعليم الذي يلي التعليم الابتدائي ويقود إلى التعليم الجامعي" كما يحدث في بعض الأحيان التباس في معنى فصل أو مدرسة . فقد يعني الفصل حجرة أو قد يعني جماعة من التلاميذ ، وبالتالي فقد يشغل الحجرة جماعة واحدة من التلاميذ أو جماعتين إذا استخدم الفصل لدرستين . وهكذا تكون الحجرة الواحدة فصلا وقد تكون فصلين . وكذلك قد يشغل المبني المدرسي مدرسة واحدة أو يشغله مدرستان ... وهذه كلها مشكلات قد تثير أخطاء في عملية المقارنة ، وإسبب الحاجة إلى الاتفاق على مصطلحات معينة وضع اليونسكو قاموسا

للمصطلحات التربوية ومعانيها هي اللغات المختلفة مساهمة منه في أن تقوم المقارنة الاحصائية على أسس سليمة^٨.

ويشير هذا الاتجاه الاحصائي مشكلة أخرى هي عدم جدوى أو ضعف قيمة مقارنة البيانات الاحصائية التربوية للدول المختلفة بصورتها المطلقة نظراً لما تلازم له مثل هذه المقارنة من نتائج مضللة . فلا يمكن مثلاً مقارنة أعداد التلاميذ المقربين في النظام التعليمي إلا إذا قيست هذه الأرقام إلى مجموع السكان أو مجموع الشباب أو الأطفال في سن هذا التعليم . كما لا يمكن مقارنة ميزانيات التعليم إلا إذا قيست إلى الميزانيات العامة أو الدخل القومي للدول التي تتم بينها المقارنة . كذلك لا يمكن مقارنة مرتبات وأجور المعلمين في الدول المختلفة إلا إذا قيست هذه المرتبات أو الأجور إلى مستويات الأجور عامة أو مستويات المعيشة . فقد تبدو مرتبات وأجور مدرسي التعليم الثانوي في الولايات المتحدة أعلى بكثير من زملائهم في الدول المتقدمة والنامية . ولكن إذا قيست هذه المرتبات والأجور إلى دخول الأفراد في هذا الدول فإن الصورة تختلف . فمرتبة المدرس الثانوي في نيجيريا تصل - ٣٠ ضعفاً لمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومي فيها . كما يصل هذا المرتب في جاميكا إلى حوالي ١٢ ضعفاً لمتوسط نصيب الفرد من الدخل القومي . كما تنشأ صعوبات في المقارنة بسبب اختلاف نظم أو إدارة أو تمويل التعليم . فإذا كان تمويل التعليم كله من قبل الدولة فلا يمكن مقارنة ميزانيات التعليم في الدول التي يتم فيها التمويل بهذا الطريق بميزانيات التعليم في دول يساهم القطاع الخاص الأهلي أو الديني بجانب كبير من نفقات التعليم . ثم هناك أيضاً الصعوبات الناشئة عن اختلاف العملة أو اختلاف سعرها وبغير ذلك من مشكلات . والمشكلة الثالثة التي يثيرها هذا الاتجاه هو أن أي بيان احصائي عن التعليم لا يعني شيئاً إلا إذا فسر في ضوء ظروف وأوضاع هذا التعليم والقيم

(٨) - المرجع السابق، ص ٦٣-٦٤.

والأفكار المائدة فيه والأهداف والغايات التي يستهدفها المجتمع الذي يوجد فيه هذا التعليم ، فمقارنة نظامين للتعليم على أساس حجم ميزانية كل منهما ، أو حجم الميزانيتين مقيسا إلى الميزانية العامة للدولة أو الدخل القومي في كل منهما ، لا يعني شيئا إلا إذا نظر إلى هذا كله في ضوء مكانة التعليم في كل مجتمع ونوع العائد الذي يتولاه المجتمع من الصرف على التعليم . فقد يحدث أن تصرف دولة معينة جزءا كبيرا من ميزانية التعليم فيها على التعليم الابتدائي بقصد تحقيق تعميم هذا التعليم في أقرب وقت ممكن ، في حين تقتر دولة أخرى على هذا التعليم باعتبار أن تعميم هذا التعليم في وقت قصير في ظل ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية نوعا من الإسراف أو سوء التصرف . ولا شك أن هذه المشكلة تظهر تساؤلا كبيرا في أوساط التربية المقارنة وهو عما إذا كان من الممكن حقا أن تكون الإحصائيات الاحصائية - مهما كانت درجة شمولها ودقتها - أساسا سليما لمقارنة نظم التعليم . وقد نلتقي جميعا بأهمية المقارنة الاحصائية ، إلا أننا نؤكد أن أي مقارنة لنمو نظم التعليم في البلاد المختلفة يجب أن تضع في الاعتبار الأسباب والنتائج الاجتماعية التي تؤدي إلى أي سياسة للتوسع التعليمي .

ومهما كان الأمر من حيث مشكلات هذا المدخل الوصفي والاتجاه احصائي فيه ، فإنه من غير شك ذا قيمة كبيرة بالنسبة للتربية المقارنة، يقول كاندل^٩ : "فالتحليل الوصفي لنظم التعليم والقومية كما له قيمة وخاصة إذا كان محقق ومكتوبا يوهي ثام للقوى التي أثرت فيها ، فالدراسة الوصفية تكون المادة الأولى للدراسات المقارن ، فالصلاحيات أو المؤسسات التي تتناول جميع المواد الخاصة بنظم التعليم في البلاد المختلفة تزودنا بأساسيات الدراسة المقارنة ، إلا أنها ليست في حد ذاتها انتاجا في ميدان التربية المقارنة" ويتفق اليونسكو مع كاندل في أهمية هذه الدراسات الوصفية الاحصائية ولعل هذا ما دعاه إلى إخراج من سورة

(٩) - المرجع السابق ، ص ٦٦ .

التربية في العالم ، World Survey of Education ، ابتداء من سنة ١٩٥٥ ، كما يتفق معه كثير من الرواد ، في أن هذه الدراسات الوصفية الاحصائية للبلاد المختلفة ليست تربية مقارنة ، إنما تكون ركيزة أساسية لوصف وتحديد سمات النظم التعليمية . وأن غياب هذه المواد التربوية الدوائية (وصفية وثائقية ومحورية و احصائية) قد يؤدي إلى أن يصرف معظم الكتاب في التربية المقارنة كثيرا من الوقت في جمع هذه المواد قبل أن يبدأوا في استخدام الطريقة المقارنة للأغراض التحليلية.

ثانيا: مرحلة العوامل والقوى (النموذج التاريخي):

هي المرحلة التي احتلت النصف الأول من القرن العشرين ، وقد شهدت هذه الفترة نشاطا كبيرا منها ظهور دائرة المعارف التربوية التي كتبها "بول مورو" في خمسة أجزاء بين عامي ١٩١١ وم ١٩١٣ . ودائرة المعارف التي أحدها "فوستر واطسون" في أربعة أجزاء بين عامي ١٩٢١ و ١٩٢٣ ، والكتاب السنوي للمعهد الدولي في التربية الذي أسنده "كاندل" في الفترة بين ١٩٢٥ و ١٩٤٤ والكتاب السنوي للتربية الذي بدأه "بيرس" عام ١٩٣٢^{١٠}.

ويصف "مانز" هذه المطبوعات بقوله: " وهما كانت قيمة المعلومات التي تضمنتها هذه المطبوعات عن النظم الأجنبية فإن الهدف الرئيسي منها كان ذا طابع نقدي لإصلاح التعليم".

ويعتبر "مايكل سادلر" مؤسس هذه المرحلة وإنه ما وإن كان قد مدح "لغازير" الفرنسي ، وبعده علي الطريق كل من "فريدريك شتايدر" في ألمانيا ، و "كاندل" و "لوانغ" في أميركا ، و "هانز" و "مالينسون" و "لواريز" في إنجلترا ، و "روسلوا" في سويسرا ، وجميعهم أفتوا بالأسس التربوية والقوى والعوامل الثقافية والاجتماعية التي تستند عليها التربية في الدول المختلفة وجميع هؤلاء اتجهوا في تفسير الاختلافات بين الظواهر التربوية إلى الملاحظات الدقيقة المضبوطة داخل النظام المدرسي وخارجه . وكان صلهم مدفوعا بالاتجاهات الإنسانية التحررية ، ووجدوا في التربية أحسن أمل للإنسان ووجدوا في التربية المقارنة أعظم الامكانيات لتحسين المدرسة والمجتمع.

وتحت تأثير هؤلاء انتقلت التربية المقارنة من مرحلة جمع المعلومات الوصفية إلى المرحلة التحليلية التفسيرية للعوامل المختلفة التي تؤثر في نظم التعليم ،

١٠- محمد خير مرسي ، المرجع في الشريعة المقارنة ، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨٩ ، ص ٤٦.

ويسمى "بيريدي" هذه المرحلة بمرحلة "التنقيح" لأن هدف الدراسات المقارنة لم يكن للاستعارة وإنما التنقيح بمدى إمكانية نجاح نظام التعليم في بلد ما على أساس ملاحظة الخبرات المشابهة للدول الأخرى ، وكان الاهتمام بالدراسات المقارنة في هذه الفترة لصاية الإصلاحات التعليمية والتنقيح بما يحتمل حدوثه إذا سار الإصلاح في نفس الاتجاه الذي سار به في دولة أخرى مع مراعاة اختلاف الظروف.

ويسوف نتناول بشيء من التفصيل الكلام من كل شخصية من هذه الشخصيات :

- ليفازير (١٨٢٨ - ١٩١١):

وهو عالم إحصائي فرنسي له مجهود قيم في تطوير التربية المقارنة ، بل إن مجهوده رغم عدم شهرته قد يفوق كثيرا أعمالا حديثة في الميدان. ولقد أكد أهمية المعلومات الكمية وتحليل القوى والعوامل الثقافية كمعيارين أساسيين للمقارنة التعليمية والتربوية . وله تقرير مشهور ، قدمه إلى المعهد الدولي للإحصاءات في دورته في "فيينا" سنة ١٨٩١ ، ويعتبر نموذجا لعمله ، وقدم فيه مسحا لعشر دول أوروبية وفي كل منها قدم تاريخا موجزا للنظام التعليمي ومعلومات عن إدارة المدرسين وتعليماتها وتحويلها ، وأشار إلى مصادر الإحصاءات من التعليم الابتدائي في كل دولة وعمل جداول لها وإن كان من الصعب المقارنة بينها لاختلاف الأساس الذي تقوم عليه من ناحية ولأنها مقدمة من الحكومات الوطنية من ناحية أخرى .

والجزء الثاني من دراسته يتناول فيه تحليل المعلومات والمشكلات لمناهج البحث في التربية المقارنة ، وقد لفت "ليفازير" الاهتمام إلى حدود المقارنة القائمة على الإحصاءات المجموعة بطرق مختلفة من جانب منظمات مختلفة ، وقد أكد الصعوبة الناجمة عن اختلاف المعايير والمفاهيم الإحصائية من دولة لأخرى ، وقد

(١١) - محمد منير مرسي ، المرجع السابق، ص ٤٦. (سوف يكون هذا المرجع هو مصدرنا الأساسي).

ساعدته هذه الجداول الاحصائية على ترتيب الدول وفقا لمعايير تربوية ، وقد قارن قائمة الترتيب التي توصل إليها في نهاية سنة ١٨٨٠ بقائمة أخرى كان وقد عملها سنة ١٨٧٣ ويوجد أن هناك تقدما ملموسا في كل الدول التي زارها ، ولكنه ذكر أن الترتيب لم يختلف أو يتغير خلال فترة عشرين من الزمان ، وقد جاء في ترتيبه الدول الاسكتلندية في المقدمة يليها مباشرة ألمانيا وسويسرا . أما الدول المنخفضة في الترتيب فكانت فرنسا وبلجيكا إذ كانت في المقام الثالث، وقد حاول "ليفازير" أن يربط بين المقارنات التربوية للقوى والموامل القومية واختير أولا العلاقة الاحصائية بين الطابع الديني للدولة وما تقدمه من تعليم ابتدائي . وكانت العلاقة التي توصل إليها أن الديانة البروتستانتية واليهودية ترتبط بمستوى عال من الانتحاء المدرسي والديانة الكاثوليكية والارثوذكسية اليونانية والإسلام ترتبط بأرقام منخفضة ، وربما كانت مثل هذه المقارنات الزائفة أساس ما أشيع من أفكار خاطئة عن انخفاض التعليم في المجتمع الإسلامي ، وأن الدين مسئول عن تخلف المسلمين ، وهو رأي رددته "هاتز" فهما بعد أيضا . وعلى كل حال فقد أشار "ليفازير" إلى أن الدين ليس هو العامل الوحيد للفرق ، وذلك توجهه ينتقل إلى دراسة العلاقة بين العنصر أو السلالة والمناخ من ناحية والتعليم الابتدائي من ناحية أخرى. وقد وجد أن كل الدول الأوروبية شمال الالب باستثناء روسيا كانت فيها نسبة عدد التلاميذ إلى السكان تزيد عن ١ : ٧ مثلها مثل الدول الأمريكية الواقعة على نفس المسافة التي تقع عليها دول وسط أوروبا بالتمسية لخط الاستواء . وأشار إلى أن دول أمريكا اللاتينية وهي دول كان من الممكن أن تكون على درجة من النمو السياسي مماثلة لدول الشمال ، كانت نسبها التربوية منخفضة ، وقد أرجع هذا الانخفاض إلى المناخ . أما بالنسبة للسويد وفنلندا فقد ذهب إلى أنها دول تغلب عليها الظروف المناخية غير المواتية بفضل التأثير الفعال للعامل الديني ، وفي تنقله لعامل الجنس أو العنصر أو السلالة كعامل تفسيري فقد وجد أن الشعوب النوتونية يبدو أنها بصفة عامة أكثر الشعوب تقدما في التعليم الابتدائي . وقد أشار إلى أن عامل الجنس أو السلالة

يمكن أيضا أن يفسر السيادة النسبية للتعليم الشمالي الشرقي في فرنسا على المناطق الأخرى.

وقد أشار ليفازير^١ إلى العامل السياسي كعامل مؤثر على التعليم في الشعوب المختلفة ، ومع تضييق عاملي الجنس والعن وجهد ليفازير أن الدول الديمقراطية أظهرت اهتماما أكثر بالتعليم العام إذا ما قورنت بالدول الاستبدادية ، وعلى كل حال فإن العامل السياسي يمكن أن يكون سلبيا في وجود عوامل أخرى قوية ، وضرب ليفازير مثلا لذلك بالسويد كيلا قامت الملكية المطلقة فيها بالعمل على نشر التعليم العام تحت تأثير العامل الديني ومن ناحية أخرى أشار إلى جمهوريات أمريكا تحت الاستوائية كمثال على المؤسسات الاجتماعية في إعاقة النمو التربوية بها ويعترف ليفازير بأن أي عامل من هذه العوامل لا يعمل بمفرده مستقلا عن العوامل الأخرى . لكل العوامل التي أشار إليها عوامل دينامية حية سواء في علاقتها مع بعضها البعض أو في علاقتها مع التصور التعليمي وربما كان ليفازير تأثير على هانز الذي سنجده لديه تطويرا كبيرا لفكرة العوامل كما سنرى فيما بعد .

- مايكل سادلر (١٨٦١-١٩٤٣):

هو مرب انجليزي كان يؤمن بأن النظم القومية للتعليم لها طابعها الخاص ولا يمكن نقلها من مكان لآخر ، وفي ذلك يقول: "يتيفي عند دراسة نظم التعليم الأجنبية ألا ننسى أن الأشياء الموجودة خارج المدرسة قد تكون أكثر أهمية من الأشياء الموجودة في داخلها ، بل إنها تتحكم فيها وتفسرها ، إننا لا نستطيع أن نهول بين النظم التعليمية في العالم كطفل يلهو في حديقة غناء ويلعب زهرة من هنا وورقة من هناك ثم يتوقع بعد ذلك أننا إذا غرسنا ما جمعناه في تربة بلادنا نحصل على نبات هي ، إن نظام التعليم القومي شيء حي وهو ثمرة النضال الذي

قصره النسيان^{١٢}

لقد عبر سادلر بأن عظمة النظم الاجتماعية تشمل في روحها الحية وطابعها المتميز وكان عمل سادلر استمرارية لعمل "ماثيو أرتولد" فقد قامت وزارة التربية والتعليم بإنجلترا سنة ١٨٩٥ بإنشاء إدارة للتقارير والبحوث الخاصة بعين سادلر مديرا لها وأصدرت هذه الإدارة عدة تقارير عن التربية في بعض البلاد الأوروبية ثم حدث أن تحول الاهتمام في إنجلترا نحو دراسة نظم التعليم في دول الكومنولث ، وكتب تقريراً عن التعليم في هذه البلاد منها كندا وأستراليا وجزر الهند الغربية وميلان ومالطة ، ويظهر كذلك مجلدان كبيران عن التربية في الولايات المتحدة الأمريكية كتب سادلر في أحدهما مقالين الأول يقارن فيه المثل والأهداف التربوية في كل من ألمانيا وأمريكا والثاني عن تعليم الزنوج في أمريكا . ويعتبر سادلر من الشخصيات البارزة في التربية المقارنة في هذه الفترة ويمكن قوته العلمية في أنه أضاف البعد الاجتماعي إلى جانب البعد التاريخي الذي سار إليه من سبقه من الرواد الأوائل من دارسي التربية المقارنة . ومعظم الدراسات في التربية المقارنة ظلت طيلة النصف الأول من القرن العشرين تسير على غرار ما رسمه سادلر مما يندل على تأثيره العميق على دارسي التربية المقارنة طيلة هذه الفترة .

- فريدريك شتايدر

يعتبر فريدريك شتايدر أبرز شخصية ألمانية في التربية المقارنة فهو أستاذ التربية المقارنة بجامعة ميونخ بألمانيا الغربية ولقد ميز بين التربية المقارنة ودراسة نظم التعليم في البلاد المختلفة فبينما تختص الدراسة الأخيرة بوصف نظم التعليم في البلاد المختلفة دون أن يكون هناك تحليل لهذه النظم أو مقارنة تحليلية بينها ،

١٢ - Sedler , M. How Far Can We Learn Anything of Practical Value From the Study of Foreign Systems of Education , England: Gnilford, 1900.

وتهتم الدراسة الأولى بإجراء هذه العمليات الخاصة بالتحليل والمقارنة . إلا أنه يرى أن الدراسة الأخيرة دراسة أولية مساعدة ومعتمدة للتربية المقارنة ، فدراسة النظم التعليمية جزء أساسي لدراسة التربية المقارنة ، ولكن الأخيرة لا تقلل عن حد الأولى.

ويذهب شتاينر مذهب كاندل وهانز وغيرهم إلى أن نظام التعليم وإنشأته وأهدافه هي نتاج عديد من المؤثرات المختلفة مثل الطابع القومي والموقع الجغرافي والحياة الاقتصادية والسياسة والمؤثرات الدينية والتاريخية . إلا أنه يعطي أهمية خاصة لدور عامل التطور التربوي في النظرية والتطبيق في تطور نظم وفلسفات وأهداف التعليم ، فهو يرى أن الأفكار التربوية أو التطبيقات التربوية في بلد ما يمكن أن يكون لها آثار كبيرة على الأفكار والتطبيقات في بلد آخر. إلا أن هذا التأثير لا يجب أن يترك لعامل الصدفة فهو يقول : "إن تأثير التربية النظرية والعملية الأجنبية يجب ألا يتركه لعامل الصدفة ، ولكن يجب أن يفحص بعقروان يوجه الوجهة التي تتفق مع الوضع التربوي الخاص لكل بلد بحيث تؤدي إلى الحل الصحيح المنمو لشكلاتها التربوية." ^{١٣}

ويرى شتاينر أن المبدأ الأساسي في التربية المقارنة هو المقارنة ، فهي الميزة الرئيسية التي تجعل التربية المقارنة دراسة مقارنة بالفعل . كما يرى أن التربية المقارنة لها قيمة إصلاحية عامة فهي تؤدي إلى إثارة الدوافع الخاصة نحو إصلاح نظم التعليم . فالتحليل المقارن يبرز الخصائص التي تميز النظم . كل هذا يؤدي إلى وجود أساس مثمن للاستفادة من الاتجاهات التربوية الجديدة في النظرية أو التطبيق . كما أنه قد يؤدي إلى ظهور اتجاهات عامة نولية تتعدى الاتجاهات الوطنية أو الإقليمية نحو معالجة المشكلات التربوية. ^{١٤}

(١٣) - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة : الانتشار المصرية ، ١٩٨١ ، ص ٧٢ .

(١٤) - المرجع السابق ، ص ٧٢ .

- بقرى روسيلو:

يعتبر بقرى روسيلو من أقطاب التربية المقارنة المعاصرين ، فقد شغل منصب أستاذ التربية في معهد العلوم التربوية التابع لجامعة جنيف كما شغل منصب المدير العام المساعد لمكتب التربية بها ، ويعرف روسيلو التربية المقارنة بأنها تطبيق مبدأ المقارنة على دراسة جوانب المشكلات التربوية ، وبالتالي فإن موضوع دراسة التربية المقارنة هي جميع جوانب العمل التربوي ، فيمكن مقارنة نظم التعليم بعضها مع بعض أو مقارنة الأهداف والنظريات التربوية أو مقارنة المناهج ومواد الدراسة أو مقارنة الأساليب والطرق التربوية المستخدمة.

ويفرق روسيلو بين التربية المقارنة الوصفية والتربية المقارنة التفسيرية. فهو في هذا يتبع شتاينر وكاندل . فالتربية المقارنة الوصفية تستهدف وصف الوقائع والنظم التربوية ثم يتبع ذلك مقارنة توجه الطب والخلاف بين هذه الوقائع والنظم . بينما تستهدف التربية المقارنة التفسيرية البحث وراء حلل هذه الوقائع والنظم وهي بالتالي تستهدف الإجابة على السؤال "لماذا؟" يعني أنها تبحث وراء الأسباب والعوامل التي أدت إلى تشكل هذه الوقائع التربوية وتظهر هذه النظم التربوية بالشكل الذي تبدو عليه."

ويرى روسيلو أن العالم يموج بتيارات تربوية مختلفة وأن البحث وراء هذه التيارات والعلاقات القائمة بينها هو القادر على اكتشاف هذه القوانين التي تقصر الكيانات والظواهر التربوية وهي التي تنتجاً باتجاهاتها في المستقبل . وأن هذه التيارات التربوية يمكن أن تقصر وفقاً لمبدأين أساسيين : الأول هو التأثير المتبادل بين الظواهر التربوية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها ، بمعنى أن التغيرات التي تحدث في تراكيب المجتمع من الفواهي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية تؤدي بالتالي إلى ظهور اتجاهات أو كيانات تربوية معينة يحددها

التغيير في هذه التواحي ، والمبدأ الثاني هو التأثير المتبادل بين العناصر التربوية المختلفة للكيانات بمعنى أن أي تغيير في هذه العناصر كاهداف التعليم أو نظم الإدارة أو سلم التعليم يحدث تغيرات أخرى في عناصر أخرى من هذه الكيانات.

- اسحاق كاندل (١٨٨١-١٩٦٥)

هو من أشهر رجال التربية المقارنة ولد في رومانيا ، وتعلم في إنجلترا ثم انتقل إلى العمل في أمريكا ، وفيما بين عام ١٩٢٤ و ١٩٤٤ كان يعمل محرراً للكتاب السنوي في التربية الذي كان ينشره المعهد الدولي وكان كاندل في نفس الوقت أستاذا بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا واستقال من هذه الوظيفة الأخيرة سنة ١٩٤٦ وحتى وفاته نشر العديد من الكتب والمقالات التي أغنت ميدان التربية المقارنة وأصبحت من مصادرها الهامة . وكان كاندل يرى أن وظيفة التربية المقارنة ليست المتعاقبة بين النظم التعليمية أو تحديد أيها أحسن . فيرى أن القيمة الحقيقية للتربية المقارنة في إغناء وإخصاب أفكارنا وتفكيرنا .

وكان كاندل لا يكتفي بالوصف وإنما بالتفسير والشرح وكان يهتم بشرح العوامل التي تسبب حدوث ظاهرة تعليمية ما أو خصائص تربوية معينة . وقد نظر كاندل إلى الثقافات التي درسها من منظور تاريخي وحاول أن يؤكد الطابع القومي لكل منها ، ولهذا يعتبر كاندل من رواد المنهج التاريخي في التربية المقارنة.

وقد أكد كاندل في منهجه المقارن أن هناك قوى معينة سياسية واجتماعية وثقافية تحدد طابع النظم القومية للتعليم . وكان اهتمامه منصباً على تحليل الأسباب المستترة من تحديد هذه النظم ، وقد ردد بصورة أخرى العبارة المشهورة لسادار أن ما يحدث خارج المدرسة يحدث ما يحدث بداخلها بل قد يكون أهم منه .

يذكر البعض تقسيمات ثلاثة لمنهج كاندل يبحث تتميز بثلاثة أسس رئيسية هي : الأساس الوصفي ، والأساس التاريخي والوظيفي . والأساس النظمي العام . ويشرح البعض أن هناك خطوات وتقسيمات أخرى لمنهج التربية المقارنة عند كاندل

وهي أربع خطوات :

١ - الوصف : حيث يتناول الوصف الاجابات المختلفة - النظرية والعملية - عن مشكلة أو أكثر مما سبقت الإشارة إلى أمثلة منها تكون عامة ومشتركة لكل الدول ، إن مجرد وصف الجهاز التعليمي وإدارة وتظم التعليم والمناهج وطريقة التدريس تكون حقيقة قليلة الجدوى ما لم تستكمل باقي خطوات المقارنة ، من وصف وتفسير وتحليل والوصول إلى مبادئ عامة مشتركة .

٢ - الشرح والتفسير : ويتناول الشرح والتفسير الاجابة عن السؤال لماذا ؟ ويكون ذلك بتحليل الأسباب المستتلة عن إحداث الظاهرة أو وجودها ، ويقول : "إن فهم المعنى الحقيقي للنظام التعليمي لأي شعب وكذلك تقديره وتقييمه يتطلب بالضرورة معرفة شيء ما عن تاريخه وتقاليده والقوى والاتجاهات التي تحكم نظامه الاجتماعي والطوائف السياسية والاقتصادية التي تصد نموه وتطوره ويتحكم فيه " .

٣ - التحليل المقارن : ويتضمن مقارنة أوجه الاختلاف بين النظم المختلفة والاسباب التي تستند إليها .

٤ - الوصول إلى مبادئ وتعميمات مشتركة : وهي نهاية المطاف من كل الخطوات الثلاث السابقة إذ يجب أن تؤدي هذه الخطوات إلى التوصل إلى بعض المبادئ والاتجاهات المشتركة ، ومن ثم يمكن التوصل إلى نظرية تربوية على أساس ملاحظة ودراسة الممارسات التربوية في الدول المختلفة .

نقد منهج كاندل:

لقد كان منهج كاندل تكثيره الكبير على دراسي التربية المقارنة والباحثين فيها واتباعه كثيرين منهم هائز وخير . ومع هذا فإن "كاندلمباس" وزميله يعتقدان أن هناك انتقادات يمكن أن توجه إلى منهج كاندل منها : أنه أهمل نتائج العلوم الاجتماعية بتعليقه أهمية كبرى للمور الذي يتلعب الدولة في التربية ذلك لأن تربية الأطفال هي ظاهرة أكثر تعقيدا من ذلك .

والنقد الثاني ، هو تعميماته من الطابع القومي مثل تعميمه بأن الرجل الفرنسي هو رجل الأفكار ، وربما كان هذا ليس صحيحا دائما ولا يستند كاندل إلى أدلة كافية لتدعيم تعميماته ، وروبطه بين الطابع القومي وبعض الخصائص التربوية في بلد معين أمر موضح تساؤل كبير عن صحته .. ومن ثم يجب ألا ننساق وراء المبالغات التي تخفي وراءها التصيب الدني ليعرض دارسى التربية المقارنة من أمثال "نوا" و "اسلنتشاين" في تلقينه بـ "أيي التربية المقارنة".

- نقولا هانز:

هو أحد رواد التربية المقارنة ولد عام ١٨٨٨ ويحتبر تابعاً لكاندل وأحد المعارفين بالتربية السوفيتية التي كتب عنها الشيء الكثير . فقد كان من أصل روسي ، وقد اعتبر أن الخطوات الرئيسية للتربية المقارنة تتمثل في دراسة كل نظام قومي للتعليم على حدة في إطاره التاريخي وارتباطه الوثيق بالطابع القومي والثقافة القومية ، وكذلك جمع المعلومات عن النظم القائمة للتعليم في الدول المختلفة.

ويتركز نظرية هانز حول نقطة هامة هي أن النظم القومية للتعليم تمثل التعبير الخارجي للنمط القومي وشخصية الأمة شلتها في ذلك شأن السياسات القومية والآداب والفنون بمعنى أنها تشكل عن شيء مميز للشعب الذي نبئت فيه . ولتفسير السبب في وجود النظم التعليمية بالنمو الذي هي عليه كان من الضروري تحليل العوامل المسؤولة من الناحية التاريخية في خلق أمة مختلفة وإحداث الفروق بين الشعوب ونظمها التعليمية . ومن ثم كان علينا أن نسمى لتحديد الأسس التي ترتكز عليها النظم القومية للتعليم.

وقد أشار هانز إلى العوامل التي تعمل على تكوين الأمة المثالية ربما بتأثير من فكرة "هيجل" عن الأمة التي تمثّل من أحسن نموذج لها هو أن تكون من قومية واحدة . وقد حدد هانز خمس عوامل لهذه الأمة المثالية هي:

- وحدة الجنس - وحدة الدين - وحدة اللغة

- وحدة الأرض - السيادة السياسي.

وقال بأن نقص أحد هذه العوامل لا يترتب عليه خطر أو تهديد للوحدة القومية ، فبلجيكا مثلاً بها لغتان قوميتان هما الفرنسية والفلمنكية ، وصويصرا يفكر شعبها إلى وحدة اللغة والدين معاً .

ويعتقد هانز أن ماضي النظم القومية قد تشكل في الغالب نتيجة عوامل مشتركة بين كثير من الأمم ، لذلك فإن مشكلات التربية في البلاد المختلفة متماثلة ، كما أن المبادئ التي توجه حلولها يمكن مقارنتها بل وتوحيدها . ويقول هانز إن الدراسة التحليلية لهذه العوامل من الناحية التاريخية ومقارنة الطول المستخدمة لمواجهة المشكلات الناجمة هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة . وتطبيق نتائج هذه الدراسات خارج مجال التربية المقارنة بمعناها الصحيح يقع من الناحية النظرية في نطاق فلسفة التربية ، كما يقع من الناحية العملية في نطاق إدارة وتنظيم التعليم . ويرى هانز أن نمو الشعوب ، ومن ثم نمطها القومي قد تأثر بثلاث مجموعات من العوامل هي : العوامل الطبيعية ، والبيئية والعلمانية . وتشمل العوامل الطبيعية : عامل الجنس واللغة والبيئية الجغرافية والاقتصادية . وتشمل العوامل الدينية : المسيحية ، والإسلام والهندوسية والبوذية والكونفوشيوسية . وتشمل العوامل العلمانية : الإنسانية ، الاشتراكية ، والقومية .

نقد منهج هانز :

حاول هانز البحث عن الأسباب التي تفسر الظواهر التعليمية ومع أن منهج هانز هو منهج تاريخي تحليلي شامل إلا أن هناك بعض النقد الذي وجه إليه ، فهو ليس مثلاً يعتبر هانز من أتباع المدرسة الوصفية التي أسسها كاندل وشنايدر ، فليس أن هانز في نظر هولمز لم يكن مجرد شارح وصفي وإنما كان يبحث عن الأسباب والعوامل المسؤولة ، وكان اهتمامه بتأثير قوة الأفكار أكثر من اهتمامه

بالاحصاءات^{١٦}

- فرغون مالمينسون:

هو أستاذ التربية المقارنة بجامعة رينج بالجنابا ، كتب مؤلفات عديدة من علم النفس وتدرّس اللغات الحديثة وعن التربية المقارنة ، ويعتبر مالمينسون من المعارف جيداً بالتربية في أوروبا الغربية وأمريكا والاتحاد السوفيتي . ويعتبر مالمينسون من أتباع مدرسة كاندل وهانز هشتايدر . وهو يولي اهتماماً كبيراً بالتخصصات التاريخية ، ويهتم أيضاً في تفسير الحركات التي تلقى الضوء على التربية ، فهو يرى مثلاً التربية على ما يبدو في ضوء حركات عامة على مدى زمني كبير ، كتفسيره للقرن التاسع عشر وهو قرن الثورة الصناعية وما ترتب عليها من خلق الحاجة إلى أفراد متعلمين ، ويتميز منهج مالمينسون بأنه يتناول التطورات الحديثة للبلاد الذي يدرسه ، علي أن لب منهج مالمينسون يتمركز حول فكرته عن "النمط القومي" وتأثيرها على تشكيل الطابع القومي للتعليم .

ويرى أن هناك إتساقاً على أن الهدف من التربية هو إعداد المواطن للحياة الديمقراطية بيد أن هذا المفهوم يختلف من بلد لبلد ذلك لأن كل بلد تفسره بما يساعدها على بناء نمطها القومي . ويرى مالمينسون أن شخصية الأمة ونمطها القومي هو الذي يشكل أحوالها وأهدافها ، ومؤسساتها الاجتماعية والسياسية والثقافية .

ولكن ماذا يقصد مالمينسون بالطابع أو النمط القومي ؟ للإجابة على هذا السؤال يجب أن نورد أربعة مكونات أساسية هي : الوراثة ، والبيئة ، والثراء الاجتماعي ، والتربية.

ويرى مالمينسون أنه من الممكن حدوث تغيير بطيء في الطابع القومي نتيجة عدة عوامل من أهمها:

١ - منافسة المحسومات الأكثر تقدماً ومن ثم الصراع من أجل البقاء .

(١٦) - محمد منور مرسي ، مزيج صابون ص ٥٢ .

القومي.

٢ - الاكتشافات العلمية .

٣ - تقديم معتقدات جديدة وتقبلها بالتدريج.

٤ - التربية بما لها من تأثير غير مباشر من حيث أنها تعمل وتؤثر على

التوعية الفطرية للمجموعة.

ويرى مالينسون أن التغيير يحدث ببطء . بل إنه يحذر من أن محاولة استخدام التربية عمدا لتغيير الإطار الثقافي القائم الذي يخضعه النظام التربوي محكوم عليه بالفشل ما لم يكن هذا التغيير بطيئا تدريجيا ومتمشيا مع النمط القومي وهو يشير إلى حذر اللرنسيين من الإصلاحات التربوية وإن هذا الحذر ضروري لجعل التغيير متمشيا مع الآمال القومية . وكذلك فإن الشيوعيين في كل من الاتحاد السوفيتي والصين يعزى النجاح الذي حققوه إلى اتباعهم لسياسة طويلة المدى واهتمامهم للدرجة المختلفة للنمط القومي . وعلى هذا فإن مالينسون يرى أن التربية لا تحدث التغيير المنشود إلا على مدى طويل من الزمن^٣.

- جونزيف لاواريز :

عمل أستاذًا للتربية المقارنة في جامعة لندن منذ ١٩٤٧ وحتى ١٩٧٠، ثم رحل ليعمل مديرا لمعهد التربية في هاليفاكس بكندا .، وكان يؤمن بأن رجال التربية يجب أن يعملوا على تنمية التقاهم العالمي.

يرى لاواريز أن هدف التربية المقارنة هو الكشف عن طبيعة النظم التعليمية وما تتضمنه من سياسات وأساليب وممارسات ومحاولة إرجاع ذلك إلى مقدراتها التي شكلت هذه النظم وحددت طبيعتها وأنتجت ما أنتجت من مشكلات . وهو يهتم بوجه خاص بالمؤثرات الفلسفية انطلاقا من أن الفكر الفلسفي هو في النهاية

Mallinson A ,Comparative Educational Systems , 1963, pp.-(١٧)

النتائج النهائي لحولات وقوى اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية.

ولاريز يتن بالمعية اتجاه المجتمع نحو التربية ، وهو يرى أن هناك أنماطا قوعية في الفلسفة أو أساليب مختلفة الجدل الفلسفي مثل الهرجماوية الامريكية والمثالية الألمانية ، والعقلانية الفرنسية والتجريبية الانجليزية والمعية الجيلية للاتحاد السوفيتي . وهو يعتقد أن القرحصل إلى الأتوان الفكرية السائدة في الثقافة يمكن أن يربط بينها وبين كل جانب من التنظيم التربوي في تلك الثقافة بما في ذلك نوع المناهج المدرسية وتنظيمات المدارس وطرق التدريس المستخدمة .

ويتجهز المنهج الفلسفي عند لاريز من منهج "المنطق القومي" بأنه أكثر تصديداً لاقتصاده على عنصر رئيسي واحد هو الايديولوجيا بدلا من عدة عناصر مكونة لمنهج المنطق القومي ، ويتميز أيضا بأنه أكثر وضوحا .

سوف نعرض نماذج من الأمثلة للعوامل والقوى المؤثرة في التربية المقارنة ، والنظم التعليمية ، لتطبيق هذه الآراء وتوضيح الجوانب التي عرضنا لها ، وأهمية التأكيد على الطابع القومي ، وقد تحدث الكثيرون من علماء التربية المقارنة عن العوامل والقوى المؤثرة في تشكيل النظم التعليمية ، وتصديق الطابع القومي ، ومنهم كاندل ومانز وقد حدد الأخير ثلاث مجموعات من العوامل التي كان لها دور في تحديد النظم التعليمية التي درسها وهي : العوامل الطبيعية ، والعوامل البيئية ، والعوامل العلمانية.

وسوف نقدم بالتفصيل أهم هذه العوامل :

أولا: الايديولوجيا والتربية:

تتكون كلمة ايديولوجيا ideology من مقطعين هما logos بمعنى فكر ، وكلمة ology بمعنى علم ، ومعنى ذلك أن مدارها هو الفكر أو التفكير ، أو الابتكار والآراء . وتستخدم الكلمة لغويا معنيين أحدهما: أنها مجموعة من المفاهيم والأنظمة ، في موضوع الحياة أو الثقافة . أو طريقة أو مستوى التفكير المميز للفرد أو جماعة أو ثقافة . أو أسلوب التفكير الذي تتميز به طبقة أو يتميز به فرد .

والمعنى الآخر: أنها مجموعة من الأفكار المنجية على أساس من نظرية أو نظام اقتصادي أو سياسي. أو هي النظريات والأهداف المتكاملة التي تشكل قوام برنامج سياسي اجتماعي (مذهب).^{١٨}

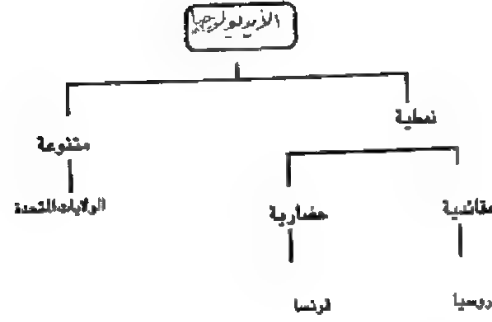
وقد حاول بعض الفلاسفة ولاسيما الفيلسوف الفرنسي "دي تراسي" (١٧٥٤-١٨٣٦) في كتابه "عناصر الايديولوجيا" شرح نظرية الأفكار أو ما يسميه الأفكار وأهميته ومفزاها بالنسبة لحياة الإنسان ومجتمعه مع التركيز بصفة رئيسة على مسائل التربية والتعليم. وقد عرض من خلال علم الأفكار المبادئ والقوانين الأساسية لتربية الإنسان وتعليمه. بيد أن تطبيق تلك المبادئ بصورة علمية في واقع الحياة حدا بالايديولوجية إلى الانتقال من ميدان التربية إلى ميدان السياسة لاعتقادهم بأن تمام بناء هذا الميدان السياسي يفسح المجال أما سهولة تحقيق أهدافهم وأمانهم التربوية. فقد أدرك هؤلاء الايديولوجيون أن الشرط الأول يكمن في توافر الحرية العقلية والسياسية للإنسان وبهذه الحرية وحدها يستطيع الإنسان أن يحيا على سجيته الحقبة وبحسب طبيعته العقلية وأن يبذل قصارى جهده ليكون عالمه على أفضل وجه.

وعلى الرغم من صعوبة وضع تعريف موحد للايديولوجية فإنه يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأفكار تكون أساسا لنظام سياسي واجتماعي واقتصادي معين.^{١٩}

وفي ضوء هذا الفهم للايديولوجية يمكن القول بأن النظم التعليمية تتأثر تأثرا مباشرا بنمط الايديولوجية السائد. وعلى هذا الأساس يمكن تقسيم النظم التعليمية المعاصرة بصفة عامة إلى مجموعتين كبيرتين هما النظم النمطية والنظم القنوية، وسنعرضا على النحو التالي:^{٢٠}

١٨ - عبد الفتحي مبره ، الايديولوجيا والتربية ، منطل ثمرة للتربية المقارنة، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٦، ص ٧.

١٩ - محمد بنير مرسى ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٩٦-٩٥.



١- النظم النمطية:

وهي النظم التي تستهدف تشكيل نمط موحد من الأفراد بأخصائهم لمؤثرات تربوية واحدة . ولكن هذه النظم تنقسم بدورها فيما بينها إلى نوعين : نوع عقائدي ، ونوع ثقافي حضاري

أما النوع الأول وهو النظم العقائدية فهي تستهدف تحقيق أغراض عقائدية ، ومثلها النظم التعليمية في الكتلة الاشتراكية وروسيا وتلعب الفلسفة الماركسية اللينينية الدور الأول في تشكيل النظرية التربوية في هذه النظم .

وتقوم هذه الأيديولوجية على فكرة الدول الجماعية التي تسيطر منها الدولة على كل شيء وتتلاشى فيه الملكية الخاصة . فجميع الثروات الطبيعية الموجودة على ظهر الأرض وفي بطنها ملك للدولة والدولة هي التي تحتكر كل وسائل الإنتاج والاستثمار والتوزيع .

وتقوم الأيديولوجية الشيوعية على أن القوة فقط هي القادرة على التفكير

والتخطيط للأغلبية وتتمثل هذه القوة في الصفوة الممتازة للحزب الشيوعي الذي يرسم الإطار الذي تتحدد فيه أبعاد العمل الاجتماعي والحرية الأكاديمية والتصرف أو القرارات الشخصية.

وتقوم هذه الأيديولوجية أيضاً على الفلسفة المادية الجدلية وعلمانية الدولة لأن الدين في نظرهم آفرون الشعوب.

وفي ضوء هذه الأيديولوجية فإن الدولة هي التي تحتكر التعليم وتسيطر عليه سيطرة كاملة وعلى الرغم من المساحة الهائلة للاتحاد السوفيتي (سابقاً)، يضم مختلف الأجواء المناخية وتتمتع بثقل جنسيات مختلفة وقوميات، ومجموعات عرقية ولغوية، ويقول على الرغم من كل هذا فإن الاتحاد السوفيتي مركزي في إدارته التعليمية ومع أنه توجد وزارة للتعليم في كل جمهورية، إلا أن هذه الوزارة تتلقى التعليمات والأوامر من موسكو، وتصنف مركزية الإدارة التعليمية أيضاً بالنسبة لباقي الدول الاشتراكية على أساس من النمطية التي تستهدف تكوين مواطن جديد، الذي يؤمن بالشيوعية عقيدة ومناهجاً: ولا يسمح بإنشاء المدارس الخاصة باستثناء الصين، حيث توجد مدارس خاصة لكنها تخضع لإشراف دقيق من الدولة، وهو غاملاً حيث يسمح بإنشاء مدارس خاصة بشروط مقيدة، ولذلك لا توجد المدارس الدينية أو الطائفية وتعتبر التربية السياسية جزءاً رئيسياً في تربية الناشئة منذ المراحل الأولى. ويتم هذه التربية السياسية من خلال المحورات السياسية ذات الصلة كالمواد الاجتماعية أو الأنشطة المختلفة التي تقدمها منظمات الشباب. وتختلف نسبة هذه المنظمات باختلاف الدول الاشتراكية ويكتفي بالإشارة إلى أسمائها بالنسبة للاتحاد السوفيتي وهي: الأكسوبريون Octoberists وهي للأطفال واليوتيز Pleneers وهي للصبية والكومسول Komsomol وهي للفتيان. ومع أن رجال التربية على المستوى العالمي يتفهمون من الاتجاه نحو تدخل السياسة في التعليم فإن هذا الاتجاه أخذ في الازدياد لعدة أسباب من أهمها تزايد الاهتمام بالتربية كاستراتيجية قومية بالنسبة لكل الشعوب.

وتقوم التربية الاشتراكية على ربط التعليم بواقع العمل والانتاج والامتناع بالعمل ذي النفع الاجتماعي والعناية بالتربية البيداغوجية .

اما النمطية الحضارية: فهي النظم التي تهتم بالاسس الثقافية والحضارية على أساس قومي ، وأقرب مثال لها هو نظام التعليم الفرنسي ، وتفسر ذلك أن الفرنسيين يؤمنون بحضارتهم وثقافتهم إيماناً شديداً ويعجبون بها أشد الإعجاب ويعتبرونها الحضارة الحقيقية. ولعل ذلك يفسر السياسة التعليمية التي اتبعتها الإدارة الفرنسية في المستعمرات والتي تقوم على مبدأ "الفرنسة" أو قلب أبناء المستعمرات وتحريكهم إلى فرنسيين ملوثين.

ومن مظاهر اعتزاز الفرنسيين بثقافتهم أيضاً تمسكهم بقلوب لغتهم وحرصهم على خلوها من النخيل والغريب وهو أمر تلمسه في اللغة الفرنسية إذا ما قورنت بغيرها من اللغات الأوروبية الأخرى . ومن أقرب الأمثلة ما حدث في المشروع البريطاني الفرنسي المشترك لإنتاج طائرة الكونكورد وإصرار فرنسا على كثافة اسم المشروع بالصورة الفرنسية لا بالصورة الانجليزية على الرغم من التقارب الكبير بين الصورتين ، وكذلك عندما قام الجنرال ديغول حينما كان رئيساً للجمهورية الفرنسية بزيارته المشهورة لتوكيو في كندا عام ١٩٦٨ وهي المنطقة التي تتحدث الفرنسية وسط بحر كبير يتحدث الانجليزية. وكذلك ما يحدث من وراء الكواليس ، في اختيار الأمين العام للأمم المتحدة ، فإن ضمان ترشيحه بالنسبة للدول الخمس الكبرى ومنهم فرنسا ، هو تأكيد فرنسا بأنه يتحدث ويجيد الفرنسية.

وعلى كل حال فإن الإيمان الشديد بالثقافة الفرنسية قد ساعد على تقبل النمطية على أساس من الثقافة العامة.

وتقوم النظم النمطية على أسس مركزية بصفة عامة تمثيها منطقياً معها حيث تقوم السلطة المركزية فيها بالمستوىة الكبرى في إدارة وتوجيه التعليم على المستوى القومي.

لكن الانفجار السكاني من ناحية والانفجار المعرفي من ناحية أخرى قد

فرضاً على النظم الانحطية التخلص من قيود المركزية ومنح السلطات المحلية للتعليم مسؤوليات متزايدة باستمرار.

-- النظم المتوقعة:

وهي النظم التي تقوم على أساس ديمقراطي ، ولعل كلمة ديمقراطية هي من أكثر المفاهيم خطا وإساءة في الاستعمال ، فكل دولة في العالم مهما كانت فلسفتها أو أيديولوجيتها تدعي أنها دولة ديمقراطية . وكلمة ديمقراطية في أصلها اللاتيني تعني حكم الشعب وفي مفهومها السياسي تعني حكم الشعب بالشعب لصالح الشعب وفي مفهومها الاجتماعي أسلوب الحياة.

وعلى هذا الأساس فإنها تعطي الفرد احتراماً بشخصيته واعتداداً بقدمه . فهي تحترم شخصيتهم كالأفراد لا كأعضاء خاضعين للمجتمع .. والفرد في النظام الديمقراطي يفعل ما يتسنى له أن يفعله ، لا يراجع عن بذل الجهد المخلص في سبيل تحقيق ما يعمل من أجله وهو كذلك ينيذ التكاسل ويحتقره .. بل ويحتقر تلك الطبقات التي تعيش مرفهة خاملة حوله.

وترتبط الديمقراطية بمبدأ تكافؤ الفرص ، ويقوم هذا المبدأ على أساس أن الأطفال جميعهم حين يولدون يكونون متكافئين فيما بينهم دونما فروق في مقدرةهم ويقول روسو "أن الفروق بين الأفراد تنتج أساساً من سبب رئيسي هو أن بعض الأطفال حين يولدون ويخرجون إلى الحياة يملكون أمامهم فرصاً كثيرة متوافرة لكي يتألقوا قدرًا كبيراً من التعليم والتربية أكثر مما يملكه الأطفال الآخرون.

ومع ذلك فإن الكثيرين يعتقدون أن التكافؤ بين الأفراد حين يكون حرفياً يعد تفسيراً ساذجاً لفلسفة الديمقراطية في التعليم . ويعتمدون في رأيهم هذا على علم النفس وقد أثبت وجود فروق فردية بين الأشخاص وأن الأطفال لا يولدون مختلفين فقط في تنوع القدرات والاتجاهات بل كنهم يكونون مختلفين في نفس القدرات ونفس الاتجاهات .. ومع ذلك فإن هناك من ينادون بأن المدرسة يجب عليها أن تعطي تلاميذها مقابيراً متساوية أو متآلفة من المعرفة . والنتيجة الصمية هنا هي

أن تكافؤ لا يعني أن التربية يجب أن تكون متساوية بالنسبة للجميع.
وترتبط الديمقراطية بالحرية وكثير من الناس يعتبر أن الديمقراطية من
الوجهة التعليمية ما هي إلا الحرية لا تكافؤ القصر . وهذا في حد ذاته لا يحمل
معنى وجود فرق حرية بين الأشخاص لأنه من طبيعة أي شخص أن يكون مختلفا
عن أقرانه ولو أن الأفراد يولدون بقدرات متكافئة ما استطاعوا أن يشعروا
بالاحساس نحو الحرية ولكن الحقيقة العظمى هي أن الأفراد يولدون مختلفين مع
كونهم أحرارا.

وفي جمهورية أفلاطون يقول في باب الحرية أن المجتمع العادل هو المجتمع
الذي يفعل أفرادهم بماهيتهم بمقتدراتهم ما فيه إسعاد المجتمع ككل . فالحرية لا
تفهم إلا في منظورها الاجتماعي وإبست هناك حرية مطلقة أو حرية في فراغ.
وحيث تستعمل كلمة التحرر فإن بالضرورة تتبعها بكلمة "من" وبالنسبة
للممارسات التعليمية التي تتبع منها الديمقراطية كتأكيد للحرية نجد أن المدرس
يجب أن يكون "حرا" من الأشياء التي تعوقه من اللقاء الحقيقية على تلاميذه.
والقريبة المتحررة هي تربية الرجال الأحرار أي الرجال الذين يتمتعون بالحرية
السياسية التي ترتبط بدورها بالحرية الاجتماعية والحرية الاقتصادية.

وفي الديمقراطيات الحديثة نجد أن مفهوم الديمقراطية يكمن في انتخاب
القادة . ويرى البعض أن المدرسة يجب عليها أن تستفي الأفراد الذين يمكن أن
يصلحوا كقيادات في المستقبل وتربيتهم تربية قيادية وفي نفس الوقت تعلم بقية
الأطفال وتنشئهم على كيفية التبعية لهؤلاء القادة.

والتربية في هذا الإطار المزيج من القيادة والتبعية تكون دائما أفضل
حينما تكون القوة السياسية في أيدي الفئة . ومع ذلك فإن عملية القيادة والتبعية
بهذا المفهوم ليست مطلقة وإنما نجد أن القائد في مجال الصناعة مثلا يكون تابعا
في مجال الزراعة ، أو مجال السياسة . وكذلك الحال بالنسبة لقادة المجالات
المختلفة للمجتمع.

وترتبط الديمقراطية بمبدأ المشاركة، وهي في هذا المجال تتمركز حول صورتها في الداخل والترابط بين أفرادها . والذين يداومون عن هذه الفكرة لا يتمسكون فقط بأنها تعني الترابط الفردي .. بل التداخل الطبيعي المعتدل داخل نموذج جيد من المجتمع . هذا المجتمع المقترح له بعدان أساسيان أحدهما هو المصالح المشتركة والمتصدة بين الأفراد والآخر هو المشاركة المباشرة مع الجماعات الأخرى.

وفي ضوء هذا الفهم لإيمان الديمقراطية يمكننا أن نتصور تأثيرها على الأنماط التعليمية المعاصرة. فالديمقراطية تؤمن بالتنوع والتعدد وحرية الاختيار على أساس من الإيمان بقيمة الفرد في ذاته وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم في القدرات والاستعدادات ، وأن على النظام التعليمي أن يواجه هذه الفروق وأن يساعد التلميذ على تنمية هذه القدرات والاستعدادات إلى أقصى حد ممكن . وإلى جانب هذا أيضا هناك المجموعات العنصرية والدينية والأقليات المختلفة بما لها من حقوق في تأسيس وإنشاء المدارس الخاصة بها مما سيرد ذكره. ومن أمثلة النظم التنوعية النظام التعليمي بالولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا وسوف نوضح ذلك فيما بعد.

ثانيا: الفلسفات التربوية كمحددات لنظم التعليم:

بوجه عام الفلسفة هي عرض عام للأمور التي تشمل المبادئ الكلية التي يظهر فيها الحقائق ويمكن تفسيرها ومقلها ، وهي تقنية ، تحليلية ، تنظيمية ، وعمل محدد للفكر الإنساني . وتفسر له الكون والمحيط به وما يتبادر إلى عقله من قضايا فكرية . فتعمل دراسة الفلسفة على أن تعطي للفرد معنى للحياة وتوسع مجالات تفكيره وأفقها وتساعد على التعمق في التفكير وتكسبه القدرة على النقد الهادف وتعمده الشك طلبا لليقين وتحرره من رقة التقاليد وتجعله يؤمن بالعقل في كل مجال الحياة ، مثل مجال المعرفة ومجال اختيار السلوك والأفعال وتجعله دائم

التساؤل والمعرفة - وتساعد على أن يعيش في انسجام مع نفسه وفي انسجام مع قيمه وقيم الحياة.

وكما رأينا فإن الفلسفة ما هي إلا جسر يصل بين العلم والدين ، وهكذا تنب الفلسفة إلى الأمام بسرعة يتجهها العلم بهذر ، بينما يقوم الدين بدور المرشد الهادي ، فهي تحاول أن تلجأ العلم إلى المخاطرة وتخضع الدين للعقل ، ولكن فرق هذا كله فهي تحاول أن تحدد معالم الطريق ، بين يقين العلم الناقص ، وأسرار الدين التي لا جد لها ، نحو حياة أكثر حكمة ومقلا وسعادة .

فلسفة التربية:

والفلسفة في التربية يدرسون الأسئلة الهامة والمستعصية في مجال التعليم ، أنهم يأملون أن يجدوا الاجابات الشافية لكل هذه الأسئلة:

١ - ما معنى طبيعة ووظيفة التربية؟

٢ - ما الأهداف المناسبة والقيم النهائية للتربية؟

٣ - ما الوسائل التي يجب أن تتخذ للوصول لكل هذه الأهداف

والقيم الموجودة؟

٤ - ما المواد التي يجب أن يحتويها المنهج ؟ ولماذا تختار

مثل هذه المواد؟

٥ - ما تأثير الجانب الثقافي والاجتماعي والديني في المجتمع

على النواحي التربوية؟

ولا توجد طريقة ثابتة أو مدرسة فلسفية واحدة تتفق في كل أمور التربية في نظرتها مع الأخرى ولكن لكل نظرية سمواتها وعبوديتها ، أو ركزت على جانب في العملية التربوية وأهملت جانب آخر .

إن ميدان فلسفة التربية يعالج قضايا تربوية ذات طبيعة توجب تناولها بطريقة فلسفية . قضايا التربية هنا أساسية في الميدان التربوي والبحث في هذه القضايا قد يتطرق في ثانيا بحثه إلى قضايا فلسفية عامة ولكنها لا تجره بعيدا

من المبدأ أن التربيوي الذي يبقى دائماً مرتبطاً به.

العلاقة بين الفلسفة والتربية:

إن العلاقة بين التربية والفلسفة قوية إلى أبعد حد فيقول "Fichte" إن التربية أن يصل إلى حالة الوضوح التام بدون مساعدة الفلسفة ، فهناك علاقة متبادلة بين الاثنين ، وأحدهما بدون الآخر ناقص لا يمكن الانتفاع به . ولقد ذهب "كيوي" إلى أبعد من ذلك فقال: إن الفلسفة اليونانية وهي أول فلسفة نظامية معروفة ، لم تنشأ إلا تحت ضغط مسائل التربية على عقول المفكرين ، وقال الطبيعيون الأولون لم يكونوا عنده إلا فضلا في تاريخ العلم ، أما جماعة السوفسطائيين ومن جاءوا لمذاذهم ، فلأنهم هم الذين اضطرتهم شئون التربية حينئذ أن يتفلسفوا .. فكان لهم كلام في التربية أدى بهم إلى نظريات في الفلسفة ، ويرى "كيوي" أيضا أن جميع مسائل التربية هي نفسها مسائل الفلسفة ، فالعلاقة بين الروح والجسد وبين المعرفة والأخلاق وبين الفرد والمجتمع .. وغيرها ، تلك أمور تعرض لها التربية ، كما تعرض لها الفلسفة اليوم ، كما عرضت لها بالأمس . فأنتظم تماريف الفلسفة في نظر "كيوي" هي تلك التي يمكن أن تصبح نظرية تربوية في أعم صورة لها .

وقد ظهر من هذا أن العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة الصلة جدا حتى يمكن القول بأنها مظهران مختلفان لشيء واحد.

فالفلسفة كما رأها الأولون هي البحث عن الملة الأولى ، أو محبة الحكمة ؛ والحكمة هي إدراك الأشياء على ما هي عليه إدراكا يقينيا ، أو العلم الذي يراى منه الوصول إلى أكمل حياة ممكنة ، والحياة الفلسفية هي حياة العمل الذي يكون رائده الفكر الصحيح لا حياة التقليد وأتباع القديم . يقول أفلاطون Plato " أن الفيلسوف هو ذلك الشخص الذي يتلوق جميع أنواع المعلومات ، ويمتاز بقابلية للمعرفة ويميله دائما إلى الاستزادة منها ، والفيلسوف يطلب العلم ، ويؤشد الحكمة أي وجدها ، ويعلم للناس غير مأجور على عمله ، وقصده الذي لا يحميد عنه هو شغفه بالعلم لذاته

، بحثه من حقائق الأشياء، ومعرفة مظاهر الكون وإدراك علتها وأسبابها ،
والفيلسوف في نظر أفلاطون هو رجل محب للمعرفة ، دأب البحث وراء الحقائق ،
فهي يجمع ويحلل ويتركب هذه الحقائق لكي يتكون منها وحدة متماسكة هي وحدة
المعرفة . ويؤكد ذلك سقراط قائلا: "إن الفلسفة هم أولئك القوم الذين يبحثون عن
الحقيقة الكاملة" . ومن ثم يرى أن مجال بحث الفلسفة هو البحث عن الحقيقة ،
على أن هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يمتلكها كل فرد في هذه الحياة وبين
نظريته للحياة ذاتها ، "فجود ديبوي" مثلا - وهو من أنصار المذهب البراجماتي -
يرى أن الفلسفة تؤثر في الحياة ، ويؤكد "الفس هكسلي Huxley هذا الاتجاه
ويعتقد أن لكل إنسان في الوجود فلسفة تتفاوت ومستوى إدراكه ، ويقول "كينجهام
" Cuningharn في كتابه " مسائل الفلسفة" ما معناه "كل إنسان ولولم يكن له
حظ من التعليم ، لون من الفلسفة ، فله رأيه في معنى الحياة وعلبيتها ونهايتها ،
وفي الوجود والعدم وفي العقل والجسم وعلاقة كل بالآخر ، فيما قد يصيب
الإنسان في هذا العالم من سعادة وشقاء ، وقرأ وكتب وصحة أو ضعف ، وخيرا
أو شر ، وفي الإله وصفاته ، وعلاقته بالطبيعة" . ولا شك أن هذه الفلسفة ، غير أن
عقله لم يتناولها بالتحليل والتمحيص ولم يقدم الدليل على صحتها .

إذا سلمنا بهذا نجد أن باختلاف وجهات نظر الإنسان في هذه الحياة
تختلف فلسفته ، ويقلد ما يؤمن الفرد بفلسفته ويتحسس لها بقدر ما تظهر آثارها
في أفعاله وأعماله ، ومن ثم نستطيع أن نفسر اختلاف طرق عيش الإنسان ، فعنلا
همم القيام يرى الزهرة البانعة تذبل بسرعة ، فيتخذ لنفسه فلسفة عمارها المئمة
في هذه الحياة ، فيعيش لماضيه ويتمتع به قبل أن يحين أجله فيقول: "فانعم من
الماضى لأنك فليس في طبع الليالي الأمان" . في حين نرى رجلا من رجال الدين
ينتظر إلى الحياة على اعتبار أنها طريق يؤدي إلى العالم الآخر ، الذي هو خير
وأبقى ، فيتخذ لنفسه فلسفة قائمة على أساس من الخوف وحب بني البشر
ويدافع المؤمن عن عقيدته ، ويسعى إلى اقناع غيره بفلسفته ، وهكذا ينشر المباشر

ديته ، أو صاحب مذهب سياسي معين وهكذا . على أنه إذا أراد العقيدة بقاء ، وإذا أريد للمذهب السياسي أن ينتشر فلا بد من مجهود تربوي ، ولقد عرف جماعة (الجزويت) ذلك قديما فاعتمدوا على المدارس في تثبيت فلسفتهم ، كما اتخذ جماعة البكتاتوريين ، أمثال هتلر ، من المدارس وسيلة لنشر فلسفتهم السياسية .

نحن إذا درسنا نظريات كبار رجال التربية الذين هم يحق من كبار الفلاسفة ، لاحظنا ظاهرة مشتركة لديهم وهي تسرب آرائهم الفلسفية في مشاريع التربية وانعكاس فلسفتهم على خطط التعليم في هذه المدارس ، فكل حركة فلسفية نشأ عنها حركة تربوية ، فستقراط مثلا بحث في قيم الأشياء والتقاليد ولم يترك مسألة إلا ناقشها ، فقد تناولت لحاديته السياسة العامة ونظام الحكومة ، والمستويات الخفية كما تناولت مسائل التربية وأغراضها ، فلا زلنا ندرس أراهم كما نستخدم طريقته الحوارية .

ويحتج أفلاطون من رجال التربية ، وأن جمهوريته مرجع هام في عالم التربية ، فكان يفكر تفكيراً فلسفياً فيبحث عن طبيعة العدل ، وهما يبحث في حقيقة العدل إلى التفكير في نظام خاص للتربية والتعليم ، وهكذا قامت جمهوريته التي تصور فيها العدل قائما على أساس التربية ، فجمهورية أفلاطون إذا تجعلنا نقر بأن التربية ما هي إلا فلسفة في طريق عملي تطبيقي . كذلك أرسطو يربط بين الفلسفة والسياسة والتربية فآرائه الفلسفية يقوم على اعتبار أن الغاية من الحياة هي السعادة ، كذلك يقول في كتابه " الأخلاق " (أن غاية السياسة هي الخير الأعلى) ، ثم يوضح العلاقة بين السياسة والتربية في كتابه " السياسة " الذي شرح فيه عناصر البقاء للدساتير والتأثير السياسية يقول : "ومن بين جميع الأشياء التي ذكرتها ما يساعد أكثر من غيره على نواام الدساتير ، ومن ذلك تعديل التربية وفقا لشكل الحكومة وهكذا يترتب على نظرة أرسطو الفلسفية وآرائه في السياسة طريقته في التربية .

كذلك تمخضت الفلسفة الحركة العقلية Rationalism عن ظهور مذهب جديد

في التربية هو (المذهب التثقيفي أو التهنيني) Disciplinary education الذي يدين أصحابه بنظرية الضرب الشكلي . وقوام هذه النظرية أن القوى العقلية التي يندمجها علم خاص يمكن أن تنشط نشاطاً عاماً يستطيع معه استخدامها في جميع النواحي والعلوم ولقد كان لهذه النظرية قديماً شأن كبير فكانت هي المثل الأعلى للتربية وربما كان من بقاياها ما هو شائع الآن من القواعد التي على مقتضاها تدخل بعض المواد الدراسية في مناهج الدراسة كالحساب وقواعد اللغة فيرى أنصارها أن كل مادة من مواد الدراسة تقوى ملكة خاصة ، فالحساب للتفكير ومبادئ العلوم للملاحظة ، والمخطوطات للذاكرة... الخ.

أما جان جاك روسو "Rousseau" فلا شك أن فلسفته المانعة للمجتمع كان لها آثار واضحة في آرائه في التربية وما يترتب عليها من قيام الحركة الطبيعية في التربية . ذلك أن العصر الذي عاش فيه روسو كان عصر استبداد في الحكم وتدهور في الأخلاق . وذاتى بأنه لا منقذ من هذا الوضع إلا بالرجوع إلى الحياة الطبيعية ومن ثم كانت فكرة التربية الطبيعية التي عمادها كل شيء حسن مادام في يد الطبيعة وكل شيء يلحقه الضرر إذا ما مسته يد الإنسان .

كذلك تردد صدق فلسفة سبنسر "H. Spencer" في أثره في التربية ملمحاً في كلامه عن وجود الإصلاح في نظام التربية وقائمين الجزء الطبيعي ، وعبارة أخرى يلجأ في العقوبات التأديبية إلى تأديب الطبيعة وعقابها . ناعياً على الآباء والمربين طرقهم التأديبية المخالفة للجزء الطبيعي ، وعلى ذلك يرى سبنسر أن خير طريقة تتبع في تأديب الطفل أن يكون جزءاً من جنس العمل . أما ضربه وزجره فعقوبات لا قيمة لها - في نظره - لمخالفتها لسنن الطبيعة وبُعدها عن الإحساس بتورع الذنب الذي اقترعه الطفل ، فضررها أكثر مما لها من النفع . وهكذا يمكن القول أن هذه الطريقة في التربية إنما هي نتيجة مباشرة للمذهب الفلسفي الذي يدين به سبنسر "مذهب اللذة والكم".

أما الفلسفة البراجماتية فتتادي بأن قيمة أي مبدأ أو عقيدة ، إنما تعتمد

على الأثر العملي لذلك المنهج أو تلك الفكرة أو للمقيدة ، وعلى هذا الأساس يجعل البراجماتيون النشاط الفكري في المرتبة الثانية ، بينما يضعون النشاط العملي في المركز الأول ، وتنتج من هذه الفلسفة طريقة جديدة في التربية هي طريقة المشروع التي تقوم على إيجاد مشكلة عملية يحاول الأطفال حلها في أثناء سحارلاتهم حل هذه المشكلة.

وهذه النزعة إن صدقت على فلسفة العصر القديم والفلسفات القديمة ، فهي صادقة أيضاً على فلسفة العصر الحديث ، فبرناردشو "B.Show" وبرتراند رسل "B . Russell" و هوبتهد "Whitehead" وهكسلي "Huxley" ، وغيرهم من الفلاسفة يناقون بتمط خالص للحياة ، يلحقون هذا النمط بنوع معين من التربية ومن ذلك نرى أن العلاقة بين النظريات الفلسفية وبين التربية علاقة وثيقة متبادلة ، ويمكن تجاوزاً ، القول بأن هؤلاء الفلاسفة يجنون في التربية ضابطاً يكبح جماح أرائهم الفلسفية ويصيحها .

ومن تراثنا العربي الإسلامي نجد أن هناك فلسفات ظهرت ومبادئ انتشرت من طريق مدارس واتباع يدعوون للمنصب الجديد ، فمثلاً جماعة إخوان الصفا ، قامت فلسفتهم ودعوتهم كحركة سرية وأراء نشر مبادئها عن طريق إعداد معلمين ومربين لتعليم بعض أفراد المجتمع ليمنتقوا مذهبهم الجديد .

وقد قام الفكر الإسلامي محمد عبده بفلسفته الفائلة بالرجوع إلى الدين الإسلامي وبساطته السمحة ، وتحليم التقليد الأعمى ، وأن نستخدم للعقل في الاجتهاد ، وفي قضايا الدين التي لم يرد بشأنها نص ، من أجل فهم مينا فهما صحيحاً حتي يمكننا التغلب على مشكلات العصر وقضايا المجتمع الإسلامي من أجل العمل على تقدم المجتمع ومسايرة ركب التقدم والتطور ، والذي يدعو إليه الإسلام في العث على التعليم وطلب العلم ومن ثم فقد أنشأ محمد عبده مدارس الجمعية الخيرية الإسلامية ، لتهرجم فلسفته إلى سلوك وأداء عملي ، ونشر مبادئه من خلال هذه للدارس حتى يمكنه من إصلاح الأفراد الذين هم بناء المجتمع

الإسلامي.

ومن هنا يتضح لنا أن الفلسفة النظرية لا يمكن أن تعمل أو تتحقق ويثبت صدقها إلا إذا تأكدنا من أنها تعمل في الواقع ، كي نحكم عليها من خلال التطبيق وتظهر بجلاء في ميدان التربية وإعداد اتباع الفلسفة ومعتقديها . وخلاصة القول أن التربية هي جسم روحه الفلسفة.

وبالرغم من أن هذه العلاقة الوثيقة التي نسنا وجودها بين الفلسفة والتربية إلا أننا نجد هناك تباعدا بينهما في الوقت الحاضر . وهذا التباعد مفسر بكلا منهما ، فبعض الفلاسفة البارزين لا يعترفون بالتربية ولكن يقتدلون الغرض الذي يسعون إلى تحقيقه في دائرتهم الخاصة ، وهم بذلك يخالفون الفلاسفة أمثال افلاطون وأرسطو وكانت "Kant" ولوك "J. Locke" من الذين يعتبرون التربية علما جديرا بالبحث ، وينتجون بضرورة غرس فكرة التبادل الروحي بين التربية والفلسفة. أما التربية فقد اتجهت نحو الفلسفة تستعين بها في حل مشاكلها ولذلك يقول سينسر "إن التربية الحقة لا تكون عملية إلا عن طريق الفلسفة الحديثة" كذلك يحذرنا جنتيل "Gentili" في كتابه إصلاح التربية "The Reform of Education" أننا إذا اعتقدنا أن الإنسان يستطيع أن يستمر في التعليم بدون أن يهتم بالمشاكل الفلسفية ، فإن ذلك يعني عدم فهمنا لطبيعة التربية الصحيحة، ولهذا نجد أن مثل ذلك الاتجاه يتردد صداه في الأهداف التربوية ، ميدان التربية وفروعها . ومن ثم فإن تيارات التربية ومدارسها الفلسفية تشكل طبيعة التربية ومناهجها وطرق التدريس ، والنظرة إلى المتعلم ، وعمليات التقويم بخلاف ذلك من أبعاد العملية التربوية.

وقد درست في مادة "فلسفة التربية" التطبيقات التربوية لكل من:

الفلسفة المثالية:

الفلسفة الواقعية:

الفلسفة البراجماتية:

كما سبق في حديثنا عن العوامل المؤثرة والمحددة للطابع القومي وما تتناوله علماء التربية للمقارنة من تقسيمات مختلفة للعوامل والقوى فقد قسم "جيرنون مالتيسون" العوامل المحددة للطابع القومي إلى خمسة أقسام "الجغرافية ، والتاريخية والاقتصادية ، والسياسية ، والعامل الاجتماعي والثقافي" ، وأشار إلى ضرورة الاهتمام بقوة التقدير التكنولوجي التي أصبحت بمثابة العامل الكبير للتشديد في هذا العصر الحديث الذي أصبح يعتمد باستمرار على التقدم التكنولوجي والذي امتد أثره وفعله إلى جميع العوامل المحددة للطابع القومي^{٢٠}.

وتبني كرامر^{٢١} و "براون" تقسيما سباهيا للقوى والعوامل المؤثرة في الطابع القومي وفي نظم التعليم القومية المعاصرة في فراستها المقارنة من نظم التعليم القومية قسم هذه العوامل إلى:

- الشعور بالوحدة القومية
- الوضع الاقتصادي العام.
- المعتقدات والتقاليد والتراث الثقافي والديني.
- الأفكار التربوية التنموية.
- المشكلات اللغوية.
- الخلفية السياسية: الشيوعية ، الفاشية والديمقراطية.
- الاتجاه نحو التعاون والتفاهم الدولي.

ومسوف تعرض أهم العوامل المحددة للطابع القومي والتي أثرت بدورها في نشأة نظم التعليم والقومية وتطورها أو في خلق مشكلات في النظم التعليمية ، والتي حددت كذلك أساليب أو سياسات معينة لحل هذه المشكلات في المجتمعات المختلفة ، بالإضافة لما ذكرناه عن الأيديولوجيا ، والفلسفة وبدورها في توجهات السياسات التعليمية ونظم التعليم ، فإن هذه العوامل تضاف إليها أيضا وهي:

٢٠ محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة، مرجع سابق ، ص ٢٠٩.

ثالثاً: الأصل أو العنصر:

يثر المهتمون بالطابع القومي أثر عامل العنصر أو الأصل في تكوين الطابع القومي أو الخصائص القومية ، اعتماداً على ظهور القوميات ونموها قد ارتبط بمفهوم وحدة الأصل ، ففي تعريف "مانشيني" الإيطالي يقول: "الامة مجتمع طبيعي من البشر يرتبط بعضه ببعض بوحدة الأرض والأصل والمعاداة واللغة" ، وبالرغم من رفض الكثيرين لفكرة وحدة الأصل باعتبارها عاملاً من عوامل تكوين الأمم استناداً إلى أن جميع الأبحاث العلمية تدل دلالة قاطعة على أن وحدة الأصل من الأمور التي لا تتحقق في أية أمة من الأمم على الإطلاق ، وأن ما نعرفه من نتائج الأبحاث التاريخية والانتروبولوجية يشير إلى أنه لا توجد أمة ينحدر جميع أفرادها من أصل واحد ، بل أن كل أمة من الأمم تتكاف من أفراد منحدريين من أصول مختلفة .

وبالرغم من أن فكرة القومية العربية تقوم أولاً على أساس وحدة اللغة أو وحدة التاريخ والثقافة والمصير إلا أننا نلاحظ أنها لا تخلو من بعض الاعتبارات الخاصة بالعرب كجنس متميز له خصائصه وصفاته وقدراته وإنجازاته ، كما نلاحظ نفس الشيء في دعوى إسرائيل في إقامة كيانها على أساس أن اليهود جنس متميز منحدري له أيضاً خصائصه وصفاته وإمكاناته.

ورأيانا أن نظرية وحدة العنصر أو الجنس لا تستند حتى الآن إلى أي إثبات علمي واضح وأنه لم يثبت حتى الآن أن لهذا العامل أثر محدد للطابع القومي ، ولكن يحدد ويؤثر بشكل ما في نظم التعليم وبشكل المدارس ، كما نرى ذلك في جنوب أفريقيا ، في أمريكا قبل ١٩٦٢ .

وفي الولايات المتحدة الأمريكية يشكل الزواج ما يقرب من ١٠٪ من السكان وهم لا يمثلون مشكلة عنصرية بالمعنى البيولوجي بل يمثلون مشكلة اجتماعية ، فليس للزواج خصائص ثقافية وبيئية أو لغوية خاصة تميزهم عن غيرهم من الأمريكيين ، فهم أمريكيون مسيحيون يتكلمون الانجليزية ومخلصون للنظام الأمريكي ، بل أن

بمعظمهم أبيض البشرة والون كأي أمريكي غير زنجي ، ولكن مع هذا لا يحظى الزنوج في أمريكا بالمساواة في الحقوق والامتيازات الاجتماعية ، ويتركز الزنوج في الولايات الجنوبية وتفرخ المشكلة العنصرية في هذه المناطق وجود نظامين للتعليم أحدهما للبيض والآخر للزنوج ، وفي حين يفتقر النظام الأول بإمكانيات كبيرة تجعل منه نظاما جديرا بالاحترام فإن نظام التعليم للزنوج يتكون عادة من مدارس فقيرة في مبانها ومعداتا وإمكانياتها ومدرسيها من حيث المؤهلات والمرتبات ، ويترتب على ذلك انخفاض مستوى التعليم ونوعيته للزنوج مما يكون له آثار اجتماعية بعيدة المدى على فرص العمل والوضع الاجتماعي لهم .

أما في جنوب أفريقية فالمشكلة العنصرية تختلف عنها في الولايات المتحدة ، فالزنوج يكونون الأغلبية ، والأوروبيون أقلية لكنهم يحكم البلاد ، وفي حين تجد أن للأوروبيين نظاما تعليميا متقدما يقوم على أساس علماني مجاني ، الحضور فيه إجباري بين سن ٧-١٥ فإن نظام التعليم للزنوج يتميز بالانحطاط والوثنية في كل هذه الأمور . وبينما يجد كل طفل أوروبي مكانه في المدرسة فإن مجموع الأطفال الزنوج في المدارس لا يزيد عن الربع . وبينما يجد الطفل الأوربي السلم التعليمي أمامه مفتوحا حتى أعلى المراحل وبعد الحياة تكوين فيها السيادة والسيطرة له ، فإن الطفل الزنجي يجد أمامه سلم التعليم مقفولا ومحدوبا وبعد الحياة في مجموعة ضائقة ذليلة . ويعمل كلا النظامين على تعزيز البغض والكراهية والعداء لأبناء الجنس الآخر ، ويلعب التشريع والقانون والرأي العام دورا هاما في تثبيت هذه الأنماط التربوية . ويصدق هذا على الوضع في رومانيا حيث يكون الأوروبيون الحاكمون أقلية تتمتع بكل الامتيازات . وهذا يحدث أيضا في فلسطين ، والأراضي المحتلة عام ١٩٦٧ .

رابعاً: العامل الجغرافي:

يرتبط العامل الجغرافي بالعامل المناخي والطبيعي والسطح للدولة ، وهو الأثر الطبيعي لحماية البشر ونشاط الجماعات ، فالشعوب تطن المناطق الجبلية اليمية تتميز بمسلمات وخصائص تجعلها تختلف عن الشعوب التي تسكن المناطق السهلية، كذلك تختلف طبائع البدو الذين يعيشون في الصحراء عن الفلاحين الذين يعملون بالزراعة يسكنون جنب الماء ، وهناك من يقول أن المناخ له تأثيره على صفات وخصائص الشعوب ، فالشعوب التي تعيش في مناخ شديد الحرارة أو شديد البرودة تختلف في خصائصها ومزاجاتها عن الشعوب التي تعيش في مناخ معتدل .

كما تؤثر الجغرافيا أو البيئة الطبيعية على طبائع الشعوب فهي تؤثر على صور وأنماط التعليم كما تخلق أيضا مشكلات معينة في التعليم تحتاج إلى حلول خاصة بها . فالجو القارس في دول الشمال مثل النرويج والسويد والدنمارك والمساحة الشاسعة من الأرض الملوحة بالبحيرات والتي تتميز بكثافة سكانية قليلة قد تركت أثارا على وظيفة المدرسة وعلاقتها بالبيت فالجو القارس قد ألزم الأفراد ببيتهم لساعات طويلة بل لأيام طويلة ، والكثافة السكانية للقلية جعلت البيوت تتفرق عن بعضها ، وكل هذا أعطى البيت مركزا هاما للنشاط الإنساني وأصبحت بالتالي مسئولية البيت في تربية الأطفال مسئولية ضخمة وأساسية . كما نتج عن هذا الجو القارس أن تأخر إرسال الأطفال إلى المدرسة حتى سن السابعة ، مما زاد من أهمية البيت التربوية . وقد أدت هذه العوامل جميعها إلى عدم الحاجة إلى عدد حضنة للأطفال وضعف الرغبة في إقامة مدارس داخلية وأصبحت وظيفة المدرسة التعليم فقط واحتفظ البيت بقوة بوظيفته التربوية.

ويظهر أثر الموقع الجغرافي بوضوح على الطابع القومي لسكان الجزيرة البريطانية وعلى نمط التعليم فيها . فإنفصال الجزيرة البريطانية عن بقية القارة الأوربية لكنزها جزيرة يحيطها البحر من جميع الجوانب جعل أهلها يتمتعون ببعض

الصفات والخصائص التي لا توجد في جيرانهم من سكان القارة الأوروبية . ولعل الفصل الجغرافي هذا دعا الانجليز إلى الشعور بالاستعلاء على أهل القارة الأوربية وعدم الرغبة في التدخل في مشكلاتهم إلا عندما يحسون أن هذه المشكلات سوف تؤثر عليهم ، ولعل هذا الانفصال الجغرافي جعل الانجليز وسكان الجزيرة البريطانية جميعا شديدي الاعتزاز بقيمتهم تراثهم الخاص .

لعل هذا الانفصال الجغرافي أيضا ما جعل الانجليزي يهتم اهتماما خاصا بالاحتفاظ بفرديته واستقلاله وحرية الشخصية . وفي الوقت نفسه فإن إحساس الانجليزي بأنه يعتمد في حياته ورخائه على استمرار علاقاته الجيدة وخاصة علاقاته التجارية مع جيرانه من الشعوب الأخرى قد جعل تفكيره بعيدا عن التمثل النظري والفلسفي وأكثر انجذابا نحو الفكر العملي واختيار الحلول الواسطية أو الواقعية .

وقد انعكست هذه التأثيرات الجغرافية في الطابع القومي لانجليزي على نظامهم التعليمي ، فتمتع هذا النظام بدرجة كبيرة من الديمقراطية التي أعطيت للمدارس والقائمين عليها من نظار ومدرسين وحريرات كبيرة في تسيير برامج التعليم وفقا لاحتياجات البيئة التي توجد بها المدرسة مما أبعد المدارس عن النمطية الشديدة التي يمكن ملاحظتها في نظم التعليم الأخرى .

كما أن الطبيعة العملية للشخصية الانجليزية أثرت في إيمان الانجليز بأن حلول المشكلات التربوية لا يمكن أن يقوم على بني نظريات أو فلسفات تربوية مطلقة ، أو عن طريق البدء بفرض قوانين وتشريعات لحل هذه المشكلات ، إنما يجب الوصول إلى حلول للمشكلات التربوية على أساس معالجة الموقف القائم على الطبيعة وإخاذ عديد من الخطوات الإصلاحية الجزئية التدريجية التي تحاول في الدرجة الأولى التوفيق بين مصالح مختلف الأطراف المعنية بالعملية التربوية . لذلك فالمشجع لنمو نظام التعليم في إنجلترا يستطيع أن يلاحظ بسهولة أن الإصلاح والتطوير لم يتم على أساس رسم سياسة إصلاحية شاملة للتعليم تخضع لها جميع

المؤسسات التربوية المعنية بشئون التعليم إنما تم عن طريق تبني عديد من الإصلاحات الجزئية التي تفرسها الظروف والعوامل المؤثرة.

ويبدو أثر العامل الجغرافي بوضوح في تصميم المباني المدرسية ، فالمدارس المفتوحة لا تناسب البلاد ذات الجو البارد القارس في حين تناسب هذا الطراز المدارس الموجودة في البلاد الاستوائية الحارة . والمباني المدرسية الحديثة في أوروبا وأمريكا تستخدم بوجه عام الواجهات الزجاجية الكبيرة التي تسمح بإبخال أكبر قسط من ضوء الشمس في حين لا تناسب هذه الطريقة في البناء البلاد ذات الجو الحار .

كما يؤثر حجم المدرسة وطريقة التدريس بكثافة السكان ، فحيث تكون كثافة عالية نلاحظ سيادة المدارس الكبيرة ذات الفصول الكثيرة التي يتولى كل مدرس فيها التدريس لصف معين في حين تتميز المدارس في المناطق ذات الكثافة السكانية المنخفضة بسيادة المدارس ذات الفصل الواحد حيث يقوم المدرس بتدريس أطفال ذوي أعمار ومستويات تعليمية مختلفة ، ولا شك أن كلا الرضمين يخلقان مشكلات وحلول معينة في التعليم وخاصة في المرحلة الابتدائية.

ويتضح بشكل مباشر تأثير المناخ والعامل الجغرافي في دول الخليج ، في بداية الدوام المدرسي من الساعة السابعة صباحا ، وأن المدارس لا تعمل فترتين بسبب المناخ الحار .

وكذلك التشتت السكاني القائم على تعدد الجزر مثل القطرين وأندونيسيا ، واتساع المساحة تؤدي إلى قيام نظام التعليم بها على أسس مركزية في إدارة التعليم.

خامساً : العامل الاقتصادي:

تتأثر النظم التربوية بالعوامل الاقتصادية السائدة في المجتمع فتحدد محتوى التعليم وطرائقه وأساليبه يخضع للظروف الاقتصادية.

وفي المجتمعات البدائية لم تكن هناك حاجة ملحة لإنشاء منظمات خاصة للتربية كالمدارس ، ذلك لأن المعرفة في هذه المجتمعات كانت بسيطة والمهارات المطلوبة لإكسابها للناسمة ليست معقدة يتم نقلها بواسطة الكبار والبالغين وإشراك الطفل في عملية التعلم مباشرة وذلك بانخراطه في العمل والأنشطة المختلفة من صيد وريعي وتقمص ، أما المجتمعات الحديثة فقد استدعى تطورها الاجتماعي والاقتصادي الحاجة إلى التعليم الرسمي الأساسي لإكساب الأفراد المهارات المهنية والفنية اللازمة لإعداد الفرد في مجتمع يقوم على أساس تقسيم العمل والتخصص. كذلك ترتبط التربية برعاية الشعوب أو حسناتها ولعل أوضح الأمثلة على ذلك أن العصر الذهبي للتربية الأفريقية وهو عصر كبار المعلمين أمثال أفلاطون وسقراط كان عصر ازدهار اقتصادي كبير لليونان .

وفي روسيا كان للثورة الصناعية أثر كبير في نهضة التعليم الفني والمهني بها وحظيت المدارس الفنية الروسية بمستوى عالٍ وشهرة كبيرة بلغت أوجها في العقد السادس من القرن التاسع عشر لدرجة أن الأمريكيين أجبروا بمدرسة موسكو الفنية المائية التي أنشئت سنة ١٧٣٩ وأدخلوا في أمريكا في العقد الثامن من نفس القرن ما عرف باسم "النظام الروسي" مما كان له أثر في تطوير النظام الفني في أمريكا .

وكذلك نجد أن المناطق الصناعية تختلف عن المناطق الزراعية والمناطق الساحلية أو الصحراوية أو مناطق المناجم والبترويل . وهذا الاختلاف في الظروف الاقتصادية ينعكس على نظام التعليم ، ويترتب عليه اختلاف في نظمه وطرائقه ، فمما لا شك فيه أن اختلاف المجتمعات والبيئات في مظهرها الاقتصادي ودرجة نموها وما يرتبط به من اختلاف في الامكانيات البشرية والمادية المتاحة يلعب دوراً

هأما في تشكيل النظام التعليمي ، فالتموسع الاقليمي والراسي في التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية وتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستواه وتوزيع الأنشطة التعليمية وروامجها وتحسين نوعية المعلم ومستواه المادي وتيسير سبل نقل التلاميذ وتغذيتهم والعناية الصحية بهم وتقنين الخدمات الاجتماعية والتوجيهية والعناية بالموهوبين والمتخلفين منهم على السواء وتطوير العملية التربوية والقيام بالبحوث التي تخدمها ، كل هذه أمثلة تتوقف على العامل الاقتصادي من حيث أنه يتحكم في تحديد الأموال المخصصة للتعليم . ونظراً لأن التمويل يعتبر عاملاً هاماً في تطوير النظام القومية للتعليم فإنه يمكننا أن نتصور بسهولة مدى تأثيره على النظام التعليمية^{٢٦}.

كذلك نجد أن النمط الاقتصادي الذي تتميز به منطقة من المناطق أو إقليم معين يفرش على النظام التربوية وجود نوع مناسب للمدارس يتفق ونوع الانتاج وطبيعتها . فمثلاً نجد في المحلة الكبرى ، مدارس إعدادية ملحقة بالمصانع لتعليم الفزل والنسيج . وكذلك وجود معاهد البترول والصناعات البتروكيمياوية في السويس ، ومعهد القطن في محافظة المنوفية ، وغير ذلك من أنواع التعليم التي تتفق ونوع الاقتصاد والصناعات الموجودة في الإقليم.

(٢٦) = محمد منير موسى، مرجع سابق ، ص ١٠٧.

ساسا: العامل الديني:

الدين من أهم العناصر التي تشكل ثقافة المجتمعات وتحدد قيم ومفاهيم الأفراد فيها وأنماط تفكيرهم وعاداتهم وطقسهم وأرائهم بخصوص الطديعة والإنسان والعلاقة بينهما . وتبدو أهمية الدين في تشكيل فكر الناس وسلوكهم في أنه دعوة لا تخاطب عقلية الإنسان فقط وإنما تخاطب أيضا ضميره ووجداته . لذلك فليس غريبا أن يكون الدين أو المذهب الديني عتصرا أساسيا في تكوين الطابع القومي ، ذلك لأن الدين يولد نوعا من الوحدة في شعور الأفراد الذين ينتمون إليه ويشير في نفوسهم بعض العواطف والنزعات الخاصة التي تؤثر في أعمالهم تأثيرا شديدا .. فالدين من هذه الوجهة من أهم الروابط الاجتماعية التي تربط الأفراد بعضهم ببعض ومن المعلوم أن الدين الإسلامي من أهم المؤثرات التي أثرت في الثقافة العربية وأنه من أهم العوامل التي تركت أثرا على تفكير وتقاليده وعادات العرب والمسلمين . كما أن المجتمعات الغربية المسيحية مازالت تدين للإسلام بالكثير من الأفكار والتقاليد والامادات السائدة في ثقافتها^{٣٧}

وتوضح دراسة تاريخ التربية مدى تآثر النظم التربوية والفلسفات وأهدافها وطردها بالنظم والمعتقدات الدينية . ففي أوروبا الغربية التي كانت خاضعة لسلطان الكنيسة الكاثوليكية ، أدى الصراع الذي قام بين الدولة والكنيسة والذي وصل إلى ذروته بقيام الثورة الفرنسية إلى اقتصار الدولة على الكنيسة انتصارا كاملا ونهايا فيها يضمن بالحكم وممثلة الدولة أو الكنيسة نحوه وأصبحت الدولة المستقلة الوحيدة عن التعليم الرسمي وصممت على أن يكون التعليم الذي يقدم في مدارسها علمانيا Secular يعيدا عن أي تعليم ديني تشرف عليه الكنيسة . إلا أن الكنيسة الكاثوليكية التي ما لبثت أن استعادت نفوذها وقوتها في فرنسا بعد قليل من قيام الثورة الفرنسية لم تسلم تماما في حقها في الإشراف على تربية اتباعها . ونتج من ذلك أن وافقت الدولة على قيام نظام للتعليم الأهلي تشرف عليه الكنيسة يكون موازيا

(٣٧) - محمد سيف الدين لهي، مرجع سابق ، ص ١٢٦.

التعليم الرسمي العلماني الذي تديره وتشرف عليه الحكومة ، على أن تلتزم الكنيسة بتقديم نفس المناهج التي تقدمها المدارس الرسمية ، وذلك لما لنا نلاحظ في فرنسا وبلجيكا قيام مدارس ومؤسسات تعليمية على كافة المستويات ابتداء من المرحلة الأولية (الابتدائية) حتى الجامعة ، تديرها وتشرف عليها الكنيسة وتقدم فيها معتقداتها الدينية جنباً إلى جنب مع مختلف الدراسات العلمية والإنسانية الحديثة.

أما في البلاد الإسلامية فقد شهدت جميعاً نظاماً للتعليم الديني كانت امتداداً طبيعياً للتعليم الديني الذي بدأ منذ قيام الدولة الإسلامية . واستمرت هذه النظم للتعليم بمثابة النور الأساسي للتعليم الذي يحصل عليه معظم أفراد الشعب والذي اقتصر متابعه في مراحلها الأولى على تعليم القراءة والكتابة وحفظ القرآن الكريم وفي معاهده العليا على الفقه واللغة وعلوم الشريعة الفراء . إلا أن ارتباط الدين بالدولة منذ بدء تكوين الدولة الإسلامية حيث كان الخليفة يمثل السلطين الديني والروحية معاً ، فإن نمو نظام التعليم الحديث الذي تديره الدولة لم يقابل بأي معرضة جديّة من التنظيمات الدينية وأصبحت الدولة مسئولة عن جميع أمور التعليم حتى التعليم الديني وأصبح لها حق إدارته والإشراف عليه وتوجيهه ورسم خططه وفي نفس الوقت أصبح الدين جزءاً أساسياً في مناهج مدارس ومعاهد التعليم في مختلف مستوياته^{١٢٢}.

وربما من المفيد أن نشير إلى دولة كانت في يوم من الأيام تعتبر زعيمة العالم الإسلامي وهي تركيا . فقبل ثورة كمال أتاتورك عام ١٩٢٣ كانت التربية الدينية مادة إجبارية في كل المدارس ولكن ما حدث بعد هذه الثورة من تغييرات جذرية مثل "طمئة" الدولة واستخدام اللاتينية في كتابة اللغة التركية ، جعل تركيا مثل الغرب الأسود الذي دهن نفسه باللون الأبيض فأصبح أمره عجيباً ، لا هو إلى فصيلة الأفريان أنتنى ولا هو إلى فصيلة البجع أنتنى ، وكانت النتيجة إلغاء الدين من المنهج المدرسي ، ولكن هذا الوضع لم يستمر إلا حدث منذ عام ١٩٤٧ أن أدخلت التربية

١٢٢ - محمد سيف الدين فهمي ، مرجع سابق ص ٤٣٩

الدينية في المنهج لكن مع كونها مادة اختيارية.

وقد يلعب العامل الديني دورا كبيرا في تحديد مستويات المنهج أو حذف موضوعات معينة منه ، ففي بعض المدارس الخاصة في نظام التعليم الأمريكي على سبيل المثال لا تدرس نظرية النشوء والارتقاء في بعض المدارس لاعتبار أنها تتعارض مع الدين ، وكذلك قد يلعب العامل الديني دورا هاما في اختيار المعلمين وتمييزهم والتزامهم بنوع معين من السلوك ، ففي نظام التعليم الأمريكي قد يحرم على المعلمين ارتداء دور اللهو واللاهوي والباركات ، وقد يطلبون الانتظام في الذهاب إلى الكنائس والاشتراك في الشعائر والمناسبات الدينية المختلفة.

سابعاً: التركيب السكاني:

مستأول في عرضنا التركيب السكاني ثلاث نقاط هم الانفجار السكاني ، والتكوين اللغوي ، والتركيب الاجتماعي:

١- الانفجار السكاني: يشهد مصرنا الحالي انفجاراً سكانياً لم نشهد له مثيلاً من قبل لدرجة أنه أصبح إحدى السمات الثلاث المميزة لهذا العصر وتسميته بعصر الانفجارات الثلاثة: الانفجر السكاني ، والانفجر المعرفي ، وانفجر الآمال والمطامح . وليس الانفجار السكاني مشكلة تعليمية في ذاته ما دامت معدلات التنمية التعليمية تتمشى معه بنفس السرعة ولكن الحادث غير ذلك . فالانفجار السكاني ظاهرة مميزة للدول النامية بصفة خاصة وهي الدول التي تعتبر موادها الاقتصادية محدودة . وفي نفس الوقت تجد نفسها أمام العديد من المشروعات الملحة في شتى الميادين التي تطالب بحققها من العناية والاهتمام سواء في ميدان الصناعة أو الزراعة أو الصحة أو التعليم أو الخدمات الاجتماعية وغيرها .

ومما يذيد المشكلة تعقيداً والنسبة للدول النامية بالذات أن في كثير منها نتيجة للتحسن في الخدمات الصحية والاجتماعية وقلة معدل الوفيات نجد نمو السكان بالنسبة لفئات الأطفال والشباب أسرع من نمو الفئات الأخرى للسكان ككل ، مما يؤدي إلى مواجهة هذه الدول باختيارات صعبة ، إلقاء فقدان التوازن بين النمو السكاني والتنمية التعليمية ، ومن ناحية أخرى نجد أن انخفاض معدلات قبول التلاميذ بالمراحل المختلفة وتكيس الفصول وازدحامها يكون عادة على حساب مستوى التعليم ونوعه^{٢٤}.

كما أن للانفجار السكاني آثار مباشرة على العملية التعليمية تظهر في عمل المدارس فثوتين أو أكثر ، من أجل سد النقص في الابنية المدرسية ، التي لا تستطيع الوفاء بالاعداد المتزايدة من التلاميذ نتيجة الزيادة السكانية السريعة.

٢٤ - محمد منير مرسى ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ١٠٢ .

٢ - التكوين اللغوي: يلعب التكوين اللغوي دوراً هاماً في تشكيل نظم التعليم ، وتوجد المشكلة اللغوية في الدول التي يتكلم سكانها أكثر من لغة .. لكن كيف حدث ذلك ؟ هناك احتمال من ثلاثة:

الأول : الهجرة الجماعية الكبيرة من مكان إلى مكان آخر مع التفوق الثقافي للمجموعة الوافدة ، ويحدث أنصهار المجموعة الأصلية في الثقافة الجديدة على المدى الطويل ، وهذا ما حدث في الأمريكتين.

الثاني: فرض اللغة بالقوة من طريق سلطة أجنبية حاكمة، كما حدث بالنسبة لكل من الإدارة الفرنسية والإنجليزية في المستعمرات والمثال الصارخ ، ما حدث في الجزائر ، من أهداف المستعمر الفرنسي بفرض اللغة فيه.

الثالث: وجود المشكلة اللغوية نتيجة للفرز أو الفترحات الحربية والعسكرية مما يترتب عليه تغير في الحدود السياسية للدول ودخول منطقة أو مناطق معينة بشعوبها كاملة ضمن حدود دولة أخرى . أو انقطاع منطقة من دولة وضمها إلى دولة أخرى على قرار ما حدث في الانزاس والتورين بالنسبة لفرنسا وألمانيا . وقد يحدث نتيجة الدمج والاتحاد طواعية ولعل هذا وضع في الاتحاد السوفيتي . بيد أن كون الروس أغلبية عرقية في الاتحاد فأنهم يشكلون ٥٧٪ من مجموع السكان وتمتعهم دائماً بالسلطة وتغلغلهم في جميع أنحاء الاتحاد قد سهل من استخدام اللغة الروسية كلفة قومية لكل البلاد .

ويقوم حل المشكلة اللغوية في الاتحاد السوفيتي على مبدأ ثنائية اللغة ، بمعنى أن يبدأ التعليم لغير الروس بلغاتهم الوطنية ، وفي نفس الوقت تعلم اللغة الروسية كلفة قومية منذ المراحل الأولى ومع تقدم الطفل في الدراسة يزداد الوزن المخصص لها باستمرار .

ويصدق الوضع في الاتحاد السوفيت على وضع العراق بالنسبة للأكراد والسودان بالنسبة للجنوب . وقد يحدث أيضاً الأخذ بمبدأ ثنائية اللغة كضرورة قومية في حالة الدول التي وجدت بها قوميتان أو أكثر لفترة طويلة دون أن تستوعب

إحدهما الأخرى . ففي هذه الحال يكون للفتن مكانة قومية متساوية وتتخفى
حسرة الحياة وحسن الجوار أن يتعلم السكان لفتن وهذا هو الحال في بلجيكا
وسويسرا وكويك بكندا .

٣ - العامل الاجتماعي ربما من فائدة القول أن نقدر إلى العملية التربوية
على أنها عملية اجتماعية في أساسها . فالمجتمع يعتبر بعنا رئيسيا من أبعاد
التربية يتنوع حسب تنوع الفلسفات الاجتماعية . ومن ثم فإن التربية تختلف
 باختلاف تيمور هذه الفلسفات لفهم الفرد وعلاقته بالمجتمع وأفراد ومنظّماته أو
بعبارة أخرى تختلف التربية باختلاف التركيب الاجتماعي الذي يتوقف بدوره على
طبيعة المجتمع نفسه . فكل مجتمع طبيعة تركيبه العضوي في نسج معقد متشابه
ترتبط فيه الجزئيات بالكليات لتكون في النهاية الصورة العامة للمجتمع . ويمكن
القول بأن هناك اتجاهين رئيسيين أحدهما : يقوم على أن المجتمع غاية في ذاته وأن
الفرد وسيلة لتحقيق غايات المجتمع ، إذ لا وجود للفرد بل لا قيمة له بعيدا عن
المجتمع . وهو مفهوم المجتمع الجماعي ، الاشتراكي .

والثاني : يقوم على أن الفرد غاية في ذاته له شخصيته وكيانه وقيمه ،
فالمجتمع يتكون من أفراد ومن ثم فإن قيمة المجتمع مستمدة من قبة أفراد ومدى
ما يتمتعون به من اهتمام ورعاية وحرية وهو مفهوم المجتمع الديموقراطي .
ثم إن التركيب الطبقي الاجتماعي وما يتسم به من تمتع طبقة معينة
بالامتيازات الاجتماعية على غيرها من الطبقات ينعكس أثره على التعليم . فقديما
احتكر النبلاء والبرجوازيون الأثرياء نظام التعليم وقصروه على أنفسهم واستخدموه
لخدمة أغراضهم ومصالحهم ليضمنوا لأولادهم من بعدهم الوصول إلى الحكم
وتسليم مقاليد ، ولم يكن يحظى بالتعليم إلا الطبقة المختارة . ويعتبر نظام التعليم
الانجليزي من أوضح الأمثلة على ارتباط التعليم بالطبقة الاجتماعية .

لكن مما لا شك فيه أن طبيعة التغير الاجتماعي الحادث في هذه المجتمعات
يقلل من سيطرة هذا التمايز الطبقي باستمرار . وللتعليم دور رئيسي في إحداث

التغير ، فمن القيم الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وظهور دولة الرفاهية قد خلق فرصاً جديدة من التعليم للطبقات المحرومة وأصبح التعليم من الحقوق الأساسية المعترف بها للإنسان . ويضاف إلى ذلك التحسن النسبي المستمر في مستويات المعيشة لدى الشعوب وما ارتبط به من تفجر أساليبها ولطامعها قد ترتب عليه ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم طويلاً وهرضاً . وتعني بذلك زيادة فرص التعليم لأعداد متزايدة باستمرار من ناحية ، وإطالة مدة التعليم الإلزامي الإجباري من ناحية أخرى . ونظراً لأن التعليم يعتبر من أقوى أجهزة الحراك الاجتماعي وأكثرها فعالية بما يحققه للأفراد من ترقٍ وتقدم في السلم الاجتماعي فإن اتجاه النظم التعليمية سيتزايد باستمرار في صف تطهير القاعدة الجماهيرية العريضة ، وهو اتجاه حادث فعلاً بدرجات متفاوتة في الأنظمة المعاصرة على اختلاف أشكالها .

تكوين مداخل العوامل والقوى المؤثرة:

بعد أن عرضنا لمداخل العوامل والقوى المؤثرة في النظم التعليمية والمحددة للطابع القومي نستطيع أن نقول:

لقد ساهم هذا المدخل في تفسير وتحليل الظواهر التربوية في الدول المختلفة ، وأضاف إضافة جديدة وهامة في مجال الدراسات التربوية المقارنة ووضمها على أسس علمية . ويجب القول بأن التربية المقارنة تحتاج إلى مزيد من الدراسات المستخدمة لهذا المدخل أو الأسلوب ، التي يعمق معرفتنا العلمية بالأساليب الكائنة وراء الظواهر التربوية في المجتمعات المختلفة والعوامل المتضافرة المؤثرة فيها . إلا أن هذا المدخل بالرغم من أهميته وجاذبيته وعلميته يحمل بعضاً من نقاط الضعف التي تجعله بنفسه فقط غير قادر تماماً على الوفاء بجميع أهداف التربية المقارنة ، ويمكن تلخيص هذه النقاط فيما يلي:

(٢٥) - محمد بنيف الدين لهنمي ، النهج في التربية المقارنة ، مرجع سابق ص ١٣٦-١٣٨ .

١- إن الظاهرة التربوية معقدة والعناصر المشتركة فيها كثيرة ومتداخلة . ومعنى هذا أن فهم الظاهرة التربوية أو تفسيرها يتطلب أن نتخذ الظاهرة ككل وأن نهتم من جوانبها المختلفة داخل إطارها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي المحيط بها . لذلك فإن التحليل الذي يقدمه لنا الطابع القومي يقترح وجود عوامل معينة تؤثر في الظاهرة التربوية . ثم يدرس تأثير كل عامل من هذه العوامل على الظاهرة بعد فصله عن العوامل الأخرى . بالرغم من أن طريقة فصل العوامل هي الطريقة المعتمدة في فهم وتفسير الظاهرة الطبيعية تفسيراً علمياً ، إلا أن هذه الطريقة قد تؤثر في فهم الظاهرة التربوية أو قد تقود إلى نتائج غير صحيحة ومضللة وذلك بسبب تشابك هذه العوامل أو تعاضدها ومقاومة بعضها للبعض الآخر في كثير من الأحيان .

وقد تنبه كاندل لهذه النقطة وقال "إن التحليلات بعيدة المدى التي يقوم بها علماء التربية المقارنة اليوم تنتقد لأنها لا تستطيع أن تميز بين العوامل التي تؤثر تأثيراً مباشراً على نظام التعليم القائم وأهدافه وتطبيقاته وبين العناصر المختلفة المعقدة التي تؤثر على تربية الفرد بوجه عام" .

٢ - إن مدخل الطابع القومي قد وضع الشك في الدراسات المقارنة على العوامل المؤثرة أكثر مما وضعه على المشكلة أو الظاهرة التربوية . فدراسات هانز ، وشنايدر ، ومالينسون قد أهتمت بدراسة العوامل المصدرة للطابع القومي وتأثير هذه العوامل مباشرة أو عن طريق غير مباشر من خلال تأثيرها على الطابع القومي على نشأة وتطور المشكلات أو الظواهر التربوية في الدول المشغطة أكثر من اهتمامها بطبيعة المشكلة أو الظاهرة أو خصائصها وحجمها ففي اهتمامها العالي فيه ، بالدراسة التحليلية القائمة على فروض معينة تتعلق بالطابع القومي والعوامل المصدرة له فإنها قد أهملت بشكل واضح انتقائية المشكلة أو الظاهرة . فهي لم تحاول مثلاً اختيار أو انتقاء مشكلات تربوية مطلوب بحثها ودراستها . ثم أنها قد قامت بالدراسة من جانب واحد وهو الجانب التحليلي بمعنى أنها قد قامت بعمليات التحليل

الجزئي دون أن تعنى بالجانب الإيجابي البنائي وهو إيجاد الروابط بين العوامل أو
الهيئات وأحداث النظرية العامة التي تتميز بالشمول والتكامل بقدر تفسير
الظاهر أو المشكلة التربوية .

إن مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له قد أهتم اهتماما خاصا
بالدراسة التحليلية القائمة على عزل العوامل أو القوى المؤثرة في الظاهرة التربوية
عزلا تصفيا بقصد دراسة أثر هذه العوامل منقردة على الظاهرة أو المشكلة التربوية
دون القيام بالعملية المقابلة والمكملة لها وهي تجميع الخيوط المتعددة المرتبطة بالمشكلة
أو الظاهرة التي أوضحتها الدراسة التحليلية العنصرية لمعالجة فهمها ككل ثم
استخلاص النظرية العامة المفصلة .

٣ - إن مدخل الطابع القومي والعوامل المؤثرة قد أوقع الدراسة المقارنة في
خطر الجمود والسكون ونفى بها بعيدا عن الطبيعة الدينامية المبررة اللازمة
لدراسة الظاهرة أو المشكلة التربوية . ويعد بذلك سياسات التعليم وكتابتها رموز أعمال
لأحداث معينة أو استجابات مشروطة بمؤثرات خاصة .

والحقيقة أن الظاهرة التربوية ليست كذلك ، فهي محصلة تفاعلات مستمرة
بين الأفكار التربوية الظروف والأوضاع الاجتماعية . لذلك فإن الدراسة التربوية
المقارنة يجب أن تكون دراسة لديناميات النظام التعليمي وعلاقاته بمستلزم جوانبه
النشاط في المجتمعات المختلفة . وتعرض هذه الدينامية للنظام التعليم داخل نفسه أو
في علاقاته مع ما يحيط به من ظروف أن يتبنى مجال التربية المقارنة أساليب
جديدة تتميز بالتكامل والشمول . يمكن توسعها جسيما تحت علم واحد يمكن وصفه
بالعلم الاجتماعي .

٤ - إن مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له قد قصر دون تحريك
أحلام التربية المقارنة في إقامة علم للتربية A Science of Education قادر على
استنتاج قوانين عامة تسمح بالتنبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التربوية . إن هدف
التربية المقارنة ليس فقط اكتشاف العوامل والقوى المؤثرة في الظاهرة التربوية أو

النظام التعليمي ، وهي لا تعني فقط بالاجابة على السؤال : لماذا يبدو النظام التعليمي (أو الظاهرة التربوية) في بلد معين بالشكل الذي هو عليه ؟ إنما تستهدف التربية المقارنة عددا إيجابيا تقنيا وهو الإجابة على السؤال: كيف يمكن الاستفادة من التربية المقارنة ، وكيف يتم ذلك ؟

إن مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له قد أجاب بالفعل على السؤال الأول ، إلا أنه لم يقدم شيئا إيجابيا يمكن استخدامه لإعادة بناء الهياكل التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها في البلاد المختلفة.

وفي نهاية الأمر فقد قدم مدخل الطابع القومي والعوامل المحددة له والمؤثرة في النظام التعليمي معرفة عميقة بالأسباب والعوامل وراء الظاهرة والتنظم التربوية ، وهنا تكمن فعلا المساهمة الكبرى لهذا المدخل في دراسة التربية المقارنة .

المرحلة الثالثة : المرحلة المنهجية العلمية (المنهج العلمي)

كان لاستخدام المفاهيم والطرق المعروفة في العلوم الاجتماعية كعلم الاجتماع والاقتصاد والاثربولوجيا في دراسة التربية لاسيما في السنوات الأخيرة تأثير كبير على الأساليب التقليدية لدراسة التربية المقارنة . وكان من نتيجة هذا التأثير تحول الاهتمام من وصف نظم التعليم وتحليل مسبباتها السابقة إلى البحث عن أنماط هذه النظم بناء على دراسات امبيريقية كأساس للقرارات المطبقة بالسياسة والتنبؤ بالمستقبل.

وكان من الطبيعي أن يمتد هذا التأثير إلى المنهج التقليدي في التربية المقارنة وهو المنهج التاريخي . ذلك أن النظرة الجديدة قامت على أن فهم العوامل المختلفة التي تضارفت في الماضي على تكوين النظم التعليمية المعاصرة ومشكلاتها تقل في أهميتها عن الوصول إلى حلول للمشكلات وتطوير خطط طويلة المدى واستراتيجيات تقوم على أساس فهم ديناميات النظام التعليمي وعلاقته بالنظم الأخرى في المجتمع . وعلى هذا فإن الدراسات المقارنة تكون موجهة إلى الاتجاه الخاطئ إذا ما اتجهت إلى الماضي . وهكذا تحت تأثير مناهج العلوم الاجتماعية كان على المنهج التاريخي في التربية المقارنة أن يسلم الزمام إلى مناهج أخرى مستحدثة تقوم على حل المشكلات ورسم السياسة وتستند إلى تحليل ديناميات النظام التعليمي وعلاقاته المتشابكة .

وهكذا بدأت مرحلة جديدة في التربية المقارنة يمكن أن نسميها بمرحلة المنهجية العملية ، وتتميز هذه المرحلة بدراسة التربية المقارنة على أساس منهجي علمي واستخدام الأسلوب العلمي ومناهجه في الدراسات المقارنة ، ويعتبر "أرش موهلمان" رائد هذه المرحلة وتبعه كل من جورج بيريدني ، وهوانز ، والسوند كنج ،

وغيرهم. وسوف نعرض لإعلام التربية المقارنة الذين ينتمون إلى هذه المرحلة في التربية المقارنة.

١ - أوتو موهلمان :

يتركز اهتمام موهلمان حول تصنيفه للمشكلات التعليمية وتحليل النظم التعليمية على أساس إطار أو نموذج نظري.

ويرى موهلمان أن فهم النظم التعليمية يتطلب تعاون علماء كثيرين في مجالات متعددة مترابطة بعضها ببعض . وهذا التعاون في نظره مطلوب لمساعدة باحث التربية المقارنة في بحوثه وتحليل المشكلات التعليمية الرئيسية للنظم والمختلفة^{٣٦} وهو يعتقد أن أي نظام تعليمي هو نسبي مركب يمتد بجذوره إلى الثقافة المتأصلة لشعبه ومن ثم كان على باحث التربية المقارنة أن يستخدم كلا من الطريقة الثقافية ، وطريقة الموضوعات . ويقصد بالطريقة الثقافية دراسة المجتمع الذي نشأ فيه النظام التعليمي من حيث أن هذا النظام هو وليد المجتمع بثقافته الأصيلة ، ويقصد بطريقة الموضوعات دراسة الموضوعات والمشكلات التي تتصل بالنظام التعليمي.

ويؤكد موهلمان من ذلك إلى الإشارة للحاجة لما أسماه بقانون الشكل أو التركيب Low of Form or Morphology الذي يساعد على دراسة التربية المقارنة في شكلها الراهن بل وفي تطورها التاريخي ، وهو يقتبس على سبيل المثال النموذج التركيبي لـ "هركسوفتس" الذي يتضمن العناصر التالية:

- الثقافة المادية ومظاهرها التكنولوجية والاقتصادية.
- المؤسسات الاجتماعية وتشمل التربية والتركيب السياسي.
- الفرد والكون ، ويشمل المعتقدات والمقننات.

(٣٦) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ٥٧ .

- الفنون الجمالية وتشمل الفنون الشعبية والرسم وغيرها .

- اللغة.

ويرى موهلمان أن أحسن إطار نموذجي مرغوب فيه يتمثل في تجميع هذه العناصر الوثيقة ذات المدى البعيد تمثل حركة البشرية في دورتها الزمانية والمكانية وعملية تطبيعها الثقافي المستمر.

وهو يرى أن مثل هذا الإطار يسمح بالتحليل المنتظم للنظم التعليمية لا مجرد وصفها . ويرى أن أعظم ما يجنيه الإتساع في التربية المقارنة هو اكتشاف النظم التعليمية في مختلف الثقافات.

ويبدو أن ما يقدمه لنا موهلمان على أنه إطار نظري ليس أكثر من مجرد تصنيف أو توصيف لمجموعة من العوامل التي قد تبدو أحياناً أنها غير مرتبطة . وإلى جانب هذا فإنه من الصعب تطبيق مثل هذا الإطار في الواقع وليس من المفيد أن نصنف المشكلات في قائمة تضم مجموعة من العوامل المرتبطة بسيدة لدى .

وإكن على الرغم من هذه الانتقادات فإين موهلمان يعتبر رائد الدراسة المعاصرة للتربية المقارنة "المدرسة المنهجية Methodology" وهو بهذا يختلف عن كاندل وهانز وما لينسون ولاوايز ، إذ أنه خلافاً لهم ركز على ضرورة استخدام الإطار النظري المرجعي ، من أجل دراسة التربية المقارنة في مرحلتها الراهنة ، وهو بهذا يكون قد خطا بالتربية المقارنة خطوة إلى الأمام لجعل منهجها أكثر جدية وفعالية^{٣٧}.

جودج بيريداي:

درس التاريخ في جامعة أكسفورد ، وحصل على الدكتوراه من جامعة هارفرد ، وهو يعمل حالياً أستاذاً للتربية المقارنة في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك . وقد عبر عن رأيه في أغراض التربية المقارنة والطريقة التي تدرس بها

٣٧ - المرجع السابق، ص ٥٨-٥٩.

، ويرى بيريداي ، أن ميدان التربية المقارنة ينقسم إلى نوعين:

١- دراسات مجالية ، أو في منطقة معينة.

ويقصد بها دراسة منطقة صغيرة وقد تسمح لتتضمن قارة بأكملها وهي تكون المتطلبات الأساسية الأولية التي لا غنى عنها للدراسة التحليلية المقارنة . وهذه الدراسة مهمتها تدوير العاملين في التربية المقارنة وإعداد باحثين فيها ومن ثم يتطلب من الباحثين توافر ثلاثة أمور هي:

- معرفة لغة المنطقة التي يمسونها .

- الإقامة في المنطقة موضوع الدراسة.

- الملاحظة المستمرة للنظام ، وعدم التحيز.

٢- دراسات مقارنة.

فتعني ببلد كخبرة ومناطق متعددة ، ويقول بيريداي أنه يمكن تقسيم كلا النوعين من الدراسات المجالية والدراسات المقارنة إلى أجزاء أخرى . وعن الواضح تداخل كلا النوعين من الدراسة بحيث يصعب وضع خط يفصل بينهما ، وقد أشار من قبل لهذا التداخل ، ولكن هذا التقسيم يتمشى مع الخطوات الأربع التي حددها بيريداي للدراسات المقارنة وهي:

أولا الوصف:

يرى بيريداي أنه من الممكن أن يقتصر الوصف على بلد واحد ، أما حالة مقارنة بلدين أو أكثر فإن الوصف يكون في المرحلة الأولى وهذا الوصف يكون معنيا بالمعلومات الثروية فقط محاربا الإجابة عن السؤال: كيف يتطلب الوصف عدة أمور؟

- قراءات واسعة عريضة على أساس المصادر الأولية .

- وقد يتطلب الوصف زيارة النظام التعليمي نفسه.

- تسجيل المشاهدات مستخدما الفرائط والرسوم والجدول.

- الوصول إلى فريخ معينة أو تعميمات أولية.

ثانياً التحليل والتفسير:

بعد الوصف يأتي التفسير ويعني به بيريداي تحليل وتقويم المعلومات التربوية للبلد أو البلاد موضع الدراسة من خلال الجوانب التاريخية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية والجغرافية والفلسفية وغيرها ، ويتطلب التحليل الاستماعة بالمبادئ الأخرى لتوضيح السبب في وجود نظام التعليم بالصورة التي هو عليها وتفسير العلل والأسباب ، أي يجيب على السؤال .. لماذا ؟ وهو يؤدي إلى المقارنة مباشرة .

وهاتان الخطوتان - الوصف والتفسير - تمثلان خطوات الدراسة المجائية ، ولكن مما يلفت على هذا المنهج ذي الخطوتين لبيريداي أن الوصف لا يمكن اقتصره على المعلومات التربوية وإنما سيحتاج إلى توضيح من المواد والمبادئ الأخرى .

ويضيف بيريداي خطوتين أخريين في حالة دراسة أكثر من بلدان أو منطقتين ، يتمثلان في الموازنة أو المناظرة ، والمقارنة .

ثالثاً الموازنة أو المناظرة:

وهدف هذه الخطوة توضيح أوجه التشابه والاختلاف بين المادة التعليمية التي جمعت ، وهذا يتطلب وضع معايير للمقارنة يختبر على أساسها المادة ومنها يتوصل إلى صياغة بعض الفروض للتحليل المقارن . وهذه المرحلة تستهدف المزاجعة بين المادة المصنفة من أجل المقارنة وذلك بترتيب وتنظيم المادة على أسس موحدة ووضعها في مجموعات أو تطبيقات متماثلة ، متناظرة مع بعضها ، لتسهيل عملية المقارنة .

ووجب أن توضع الفروض بحيث تكون متماشية مع هذه التصنيفات بما يساعد على البرهنة عليها وأيسر صور المناظرة هي الجدولة أو المعالجة الرأسية أو المتسلسلة .

رابعاً المقارنة:

وهي تأتي بعد الموازنة يمكن تفسيرها إلى نوعين: مقارنة تصورية ، ومقارنة مطردة.

أما المقارنة المطردة: في طريقة عمل الجداول ترتب المواد ومقارنتها جنباً إلى جنب في أعمدة أو صفوف . ومن ثم هذا في المقارنة للمطردة يكون النظر والمقارنة من خلال الصفوف ، بوضعها الأفقي . وهو الانتقال من دولة لأخرى في جانب من جوانب المقارنة ، ثم العودة مرة أخرى لتناول هذه الدولة في جانب آخر للمقارنة بطريقة مطردة وهكذا .

والنقطة الأساسية في المقارنة المطردة تتمثل في ترتيب المادة العلمية من الموضوع الواحد للدول المختلفة في نسج واحد يجمع بينهما في ترابط كامل ويتطلب هذا البحث دائماً من المواد المتكافئة كأساس للمقارنة بين الدول . وتكون المقارنة المطردة مثبائية في درجة تركيزها ويصرف النظر عن هذا التباين فإن المقارنة المطردة يجب أن تؤدي في النهاية إلى نتائج عامة تستخلص من المقارنة.

لما المقارنة التصورية: فتكون مقارنة الجداول رأسياً فتتبع المادة العلمية مرتبة تحت بعضها بحسب الدول . وتستخدم حينها يصعب عمل المقارنة المطردة ، وتقوم هذه الطريقة على أساس عرض المادة العلمية بصورة عشوائية ، مثل عرض الجوانب التعليمية في دولة ما ، مع عقد مقارنات تصورية بما تسمح به المادة المتاحة . وفي هذه الطريقة يصعب التوصل إلى تعميمات أو الوصول إلى قوانين أو استخلاص نتائج ، وكثير من النتائج قد تترك للقارئ لفهمها من السياق.

ويقرر بيريداي أنه من الصعب عبور الفجوة بين الدراسات التجالية والدراسات المقارنة . ومع أن الطريقة التي يقترحها تبدو منطقية فإن تطبيقها واستخدامها عملياً تكتنفه بعض الصعوبات .. ولذلك يعتقد بيريداي أن أسهل صورة للتطليل المقارن تتمثل في طريقة المشكلات وليس في التحليل الكامل للقوى التي تقدم عليها النظم التعليمية . وذلك لأن طريقة المشكلات هي بمثابة تدريب يساعد

على القيام بالتحليل الكامل على أساس الخطوات الأربع التي يقصدها بيريداي ،
ويتضمن طريقة المشكلات كما سبق أن أشرنا ، اختيار مشكلة واحدة ودراستها في
أكثر من نظام تعليمي ، وتوصل هذه الطريقة إلى الأساليب المختلفة التي أخذت بها
النظم التعليمية في مواجهة هذه المشكلات . ومن هنا يمكن أن تفيد مثل هذه
الدراسة المقارنة للمشكلات واضعي السياسة التعليمية والمسؤولين عن التخطيط لها
في تبصيرهم ومساعدتهم على الاعتماد بها عن التطوير اللازم للعملية التربوية.^{٢٨}

برايان هولز:

يعمل هولز في معهد التربية بجامعة لندن منذ عام ١٩٥٣ ، ويتركز اهتمام
هولز في استخدام المناهج العلمية والفلسفية في ميدان التربية المقارنة ، ويعبر
بوقسوح عن اهتمامه الشديد بمناهج التربية المقارنة واعتماده على الأفكار الفلسفية
لـ "جون ديوي" والثانية الحرجة لـ "كارل بوبر" . ويعتبر من أنصار الطريقة العلمية
لدراسة التربية المقارنة من طريق مدخل المشكلات.

ويعتقد هولز بأهمية طريقة المشكلات في الدراسة المقارنة ، وهو بهذا يتفق
مع بيريداي ، ويرى أهميتها في طريقة إصلاح التعليم والتخطيط الرشيد له وهو
بهذا يؤكد الأهمية النفعية لدراسة التربية المقارنة .

وهو يشير إلى المنهج البراجماتي الذي يقوم على الطرق العملية من أجل
التوصل إلى التتبع وهو الهدف الأسمى للعلم ويؤمن هولز بأن العلم والفلسفة
يرتبطان ببعضهما ببعض ارتباطاً وثيقاً من حيث أنهما يستهدفان التوصل إلى
القوانين التي تفسر الظاهرة واكتشاف القوانين للتحكم في البيئة الاجتماعية.

والعلم الذي يقصده هولز هو علم ما بعد النظرية النسبية ، فالعلم اليوم يعتبر
القوانين أكثر قابلية للتغير عما كانت تمثّر قبل أينشتاين ، وفكرة الاستقرار بأكملها
كعملية للاكتشاف هي الآن محل تساؤل . ومن ثم فإن تلك المصطلحات التي ترتبط

(٢٨) - المرجع السابق ، ص ٥٩-٦٢ .

عادة بالطريقة العملية مثل الملاحظة وجمع المعلومات والفروض والتنبؤ وغيرها يجب أن يكون لها أدوارا جديدة ، وفي العلوم الاجتماعية هناك اتفاق على عدم الكمال .. ويصعب الوصول إلى التنبؤ الثابت مع أنه لا غنى عنه للتخطيط المستقر .
بيد أن هولز يركز على بعض السمات الأساسية لتحليل "ديوي" ويقدم لنا صورة معدلة منه تقوم على الأسس التالية:

١ - اختيار المشكلة وتحليلها:

يتوقف اختيار المشكلة على الباحث نفسه إلا أنه من قبيل المعقول أن يكون اختيار المشكلة قائما على أساس عموميته في النظم التعليمية ويمكن تصنيف المشكلات بعدة طرق ، وأشيع هذه الطرق هي تصنيف المشكلات على أساس الطابع الغالب عليها ، فبعض المشكلات التربوية يقلب عليها الطابع الاقتصادي وبعضها يقلب عليها الطابع السياسي وأخرى يقلب عليها الطابع الاجتماعي ..
٢ - صياغة مقترحات لرسم السياسة التعليمية:

يجب أن نشير إلى أن كثيرا من المشكلات التربوية العامة لم يقترح لها سوى قلة من الحلول ، وذلك لأن المشكلة الرئيسية هنا هي أن الحل الذي يصلح أن يناسب مجتمعا ما قد لا يناسب مجتمعا آخر . هذه الصعوبة تبدو ويوضح في حالة النول النامية التي تقتبس حلولاً لمشكلاتها من الحلول التي ثبت أن نجحت في الدول المتقدمة . بالتالي فإن أي اقتراحات تبني على أساسها السياسة التعليمية في دولة شرقية على أساس مقترحات نجح استخدامها في الغرب هي عملية محفوفة بالمزالق .. وأحد الأدوار المفيدة التي يمكن لدارس التربية المقارنة أن يقوم بها في مثل هذا الموقف هو أن يحدد مجال الاقتراحات المناسبة لرسم السياسة في مثل هذه الحالات .

٢ - تحديد العوامل المتصلة:

يرى هولز إن السياسة ينبغي أن تكون موجهة نحو هدف معين يعكس الآمال الاجتماعية المنشودة . ومن ثم فإنه من الضروري التوصل إلى قرار معقول في ضوء

الاختيارات والاقتراحات المتاحة . وعلى الرغم من أهمية وصعوبة تحديد مثل هذه العوامل فإنها يجب أن توجه إلى توضيح تركيب المشكلة موضع الدراسة بجوانبها المختلفة . ومن الضروري تصنيف المتغيرات وهذه يمكن تصنيفها إلى عوامل أيديولوجية (مثل المعايير الاجتماعية) والعوامل التأسيسية مثل المنظمات والممارسات المتعلقة بعوامل متبوعة أخرى لا يتحكم فيها الإنسان مباشرة مثل الأرض والثروات وغيرها من الظواهر أو العوامل الطبيعية.

٤ - التنقيق:

ويعني به التنقيق بمدى نجاح الطاول المستخدمة إذا ما وضعت موضع التطبيق ، ويعتبر التنقيق آخر مرحلة في خطوات التفكير النقدي . وعلى الرغم من صعوبة التنقيق فإنه لا يمكن تجاهله ، ومن الضروري وضع معايير للنجاح بعناية . ويمكن القول أن التنقيق مفتاح التفكير الحديث في التربية المقارنة ، ونظرا لأن الإطار الذي تصوره هولز يقدم على أساس تطيل "بيوي" للتفكير النقدي ونظرية الثنائية العرجة ، "كارل بوير" فإننا سوف نشير إليها :

الثنائية العرجة : Critical Dualism

يقول بوير أنه في أي مجتمع يمكن تحديد نوعين متميزين من القوانين : نوع معياري Normative ونوع اجتماعي Sociological وهما أساس نظرية ثنائيته العرجة ، ففي بيئة الإنسان هناك عنصران ، العنصر الطبيعي Natural والاجتماعي Social والتمييز بينهما صعب لكنه يؤدي إلى التمييز بين القوانين الطبيعية مثل قوانين الجاذبية وحركة الشمس والقمر .. وبين القوانين المعيارية مثل قواعد السلوك والمصطلحات والمحرمات . والنوع الأول من القوانين عبارة عن حقائق طبيعية - ما تم إثبات زيفها - . أما النوع الثاني فهو مفروض من جانب الإنسان ويمكن تعديله أو مخالفته . ومن ثم فهي ليست حقائق وإنما مرجحات كجزء من النظام التلقيني أو القانوني ، ويقصد بوير بالثنائية العرجة ، "الثنائية التي يصعب التمييز بينها".

ومن الصحيح أن المشكلات سواء كانت أساسا نظرية أو عملية في طبيعتها تتداخل فيما بينها بالنسبة للعلوم الاجتماعية والسياسية وهذا بدوره يخلق صعوبات منهجية . إن العالم لا ينبغي أن ينزل عن الجانب العملي ووضع النتائج التي يتوصل إليه موضع التطبيق. ويعتقد هولز أن الثانية العرجة تعتبر إطارا مقيدا لطريقة المشكلات في التربية المقارنة ، ففي ضوء هذه الثانية يمكن تحديد المشكلة وتحليلها ونهجمها .. وباستخدام معايير التصنيف يمكن تحديد العوامل المرتبطة بالمشكلة وحذف ما لا يتصل بها .

ومن ثم كان لا بد من وجود إطار ثالث يتناول خصائص المصادر الطبيعية للدول مثل الأرض والمناخ والملاحة الجغرافية ، ويصفه أساسية يأتي جميع المادة العلمية لهذا الإطار الثالث من العلوم الطبيعية ، ومع أنه من المفيد استخدام هذه التصنيفات الثلاثة : الإطار المعياري ، الإطار الاجتماعي ، والإطار الطبيعي كأساس للنموذج الذي تبني عليه الدراسات المقارنة في التربية فإنه يجب ألا نفترض أن المادة والأساليب المطلوبة لكل منها واحدة بل تختلف فيما بينها ونعرض أهم الإطارات الثلاثة:

= الإطار المعياري:

هو من أصعب الأطر الثلاثة وهناك طريقتان لتحديده ، الأولى التكوين التجريبي Empirical Construct وهو أسلوب مماثل للأساليب المستخدمة في القياس في علم النفس والاجتماع مثل قياس الاتجاهات والتعرف على آراء الناس ومشاكلها والاستفتاءات واستطلاع الآراء وغيرها ، والمادة التي تجمع بهذه الطريقة تنظم في إطار يسمى التكوين أو البناء التجريبي.

والطريقة الثانية لتحديد الإطار المعياري وهي التكوين العقلاني Rational Construct وفيها تستخدم الأساليب الفلسفية وهي تتناول عموميات الأشياء لا خصوصياتها على العكس من الطريقة الأولى ، ويقترح هولز للتكوين العقلاني موضوعات ثلاثة وهي: طبيعة الفرد ، وطبيعة المجتمع ، وطبيعة المعرفة وطرق

اكتسابها. وعلى أساس هذه المعايير الثلاثة وهي الفرد والمجتمع والمعرفة يمكن جمع واختيار المادة العلمية.

= الإطار التأسيسي Institutional Pattern يتطلب العمل على أساس الثنائية الصريحة التحليل الوصفي لنظام التعليم في إطاره الثقافي ، وهذا التحليل ينبغي أن يكشف عن المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يرتبط بها النظام . فأي نظام تعليمي له طابعه القومي وله مؤسسات تعليمية على مستويات مختلفة كالمستوى الأقليمي أو المحلي ، ويجب أن تؤخذ بعين الاعتبار ، وتستخدم بعض المعايير الوظيفية مثل بنية النظام وإدارته لتمييز بعض العناصر الثابتة في النظام ، فمثلا الثابت بالنسبة لسترااليا هو ضعف نظام حكمها المحلي ، ولإحدى الطرق التي يمكن أن يوضح بها ذلك هي تحليل إدارة التعليم على المستوى الأقليمي أو المحلي.

ويرى هولز أن الثنائية الصريحة تقتضي أن الأطر التأسيسية تتضمن المؤسسات المختارة نفسها والقوانين الاجتماعية التي تعمل من خلالها هذه المؤسسات ، ومن الواضح أن هناك مؤسسات كثيرة في المجتمع وأن الاختيار من بينها ضروري ويجب أن تختار المؤسسات الأكثر ارتباطا بالمشكلة المراد دراستها.

= الإطار الطبيعي Physical Pattern

وشمل تحديد المصادر الطبيعية والجغرافية (السكانية) للبلاد. ويتطلب تحليل المصادر الطبيعية ما يحظى به البلد من مخرج الدراسة من ثروات رئيسية كالترول أو المعادن والمواد الخام وارتباط ذلك بالأنشطة الصناعية والمستوى الاقتصادي للدولة ومدى مقدرتها على تخصيص أموال للإنفاق على التعليم ، وكذلك يتضمن الإطار الطبيعي كما يراه هولز في تحليل الجانب الجغرافي للسكان وعلاقته بالتعليم وما يتخلله من توسع في حجم التعليم أو زيادة في الأرض الطبيعية ، ويعتبر الإطار الطبيعي أسهل بكثير في تناوله من الإطارين السابقين (المعاري التأسيسي).

ولا شك في أن الإطار النظري الذي يقمه هولز يمثل مسجوعة في فهمه

واستخدامه وهو نفسه لا ينكر ذلك ويرى أن ملية البحث والدراسات العليا هم الذين يستطيعون استخدامه ويجدون فيه فائدة لهم.

- إيموند كنج:

يمتد زميلنا ليهانز ، ويتغير من تبرز خصومه ومعارضيه ، وله كتب عدة ، ويميز كنج بين أربع مراحل للوجه تطور التربية المقارنة - المرحلة الأولى كانت تعني إرساء المنظمات التربوية مثل الجامعات والمعاهد الفنية في كل أنحاء العالم الغربي وهي المرحلة التي تعرف حافة بمرحلة الاستعارة.

والمرحلة الثانية تتمثل فيما ظهر في أوائل القرن العشرين من السعي إلى نشر وتعميم مؤسسات معينة مثل المدارس الأولية والثانوية.

والمرحلة الثالثة وتبدأ بعد الحرب العالمية الثانية عندما بدأت التربية المقارنة في توجيه الأنظمة القومية للتعليم الرسمي أو المدرسي على قرار ما حدث في الدول الأخرى .

أما المرحلة الرابعة فهي المرحلة التي أصبحت فيها التربية المقارنة في السنوات الأخيرة تسهم من خلال البحوث والمعلم الاجتماعية الأخرى في عمل واتخاذ القرارات.

ويرى كنج أن أغراض التربية المقارنة تتمثل فيما يلي:

- لها غرض تاريخي.

- تساعد في التحليل ، لأنها تبرز الثقافة مع التربية.

- أنها أسلوب للعمل يساعد على تحديد المشكلة وتفسيرها .

- تقدم معايير للاستقصاءات في المسوح الدولية.

- تساعد على تطبيق القرارات (أو اتخاذها) بصورة فعالة.

ويؤكد كنج على جانب اتخاذ القرار وتطبيقه كجانب هام للتربية المقارنة وذلك لأن التربية أصبحت في بؤرة اهتمام كل الشعوب ، ومن هنا كانت الأهمية الكبرى

لدراسة التربية المقارنة . وهناك سبب آخر وراء تأكيد كنج على جانب اتخاذ القرار وهو ضخامة الأموال التي ينفقها كل شعب على التربية ، ويجب التأكيد من أن هذه الأموال موجهة في مجالها الصحيح من الاتفاق بما يعبرد على الشعب بالرفاهية والتقدم . ولما كانت القرارات التي تتخذ في التربية لها نتائج بعيدة المدى فإنه من الضروري أن تبنى هذه القرارات على معلومات مستفيضة موثوق بها .

والتربية المقارنة بالنسبة لكنج ليست أكاديمية وإنما هي دراسة تطبيقية نقدية تسهم بصورة مباشرة في تطوير السياسات التعليمية ووضعها على أسس رشيدة . ويختلف كنج مع أولئك الذين يعتقدون أنه من الممكن حمل تنبؤات على مدى طويل وهو يعتقد بأن هناك قيوداً على هذا التنبؤ . ولا يؤمن بأن هناك علماً يصح أن يطلق عليه " التنبؤ التعليمي " وانتقد فكرة هولز من التنبؤ.

فما منهج كنج وطريقته في دراسة التربية المقارنة؟ يقول "هيجسون" إن ما كتب كنج لا يتضمن أي منهج أو طريقة علمية على الإطلاق وإنما هي كتابات "صحفية ممتازة"^١.

ولكن "جوز" يرى أن لكنج مهجاً علمياً نظرياً يقوم على عدة عناصر حددتها فيما يلي:

- ١- مبدأ التغيير الاجتماعي السريع.
- ٢- دور التربية المقارنة في الاسهام في اتخاذ القرار.
- ٣- مبدأ الالتزام والاشتراك في مجتمع ديمقراطي.
- ٤- الناحية العملية في اختيار الفروض العملية الصالحة.
- ٥- إن منهج العلوم الطبيعية يختلف عن منهج العلوم الاجتماعية . ففي المنهج الأول يمكن عزل الظاهرة والتحكم فيها تجريبياً وهو ما يصعب عمله بالنسبة للمنهج الثاني.

ومع أن "جوز" يعتبر من المنحصرين لما يسميه المنهج النظري لكنج إلى درجة

أنه يرسم له تخطيطاً من تصوره فإنه من الصعب الاتفاق معه . ولا شك أن هذه العناصر هي مبادئ يلتزم إلى الوحدة والترابط فيما بينها ، ولا تكون في مجموعها منهاجاً علمياً نظرياً بالمعنى المعروف .

ويعتقد كنج أن دراسة التربية لا يمكن أن تكون موضوعية تماماً وإنما هي تكون موضوعية بالقدر الذي تحل به أن تحل كل العوامل بما فيها الثقافية في اعتبارها ، بل أن كنج نفسه وهو الذي يتأدى باليساسة ، أصبح غامضاً ومعتداً في كتاباته عن التربية المقارنة بصفة عامة .

الخلاصة:

عرشنا فيما سبق جهود الرواد الأوائل في ميدان التربية المقارنة كما عرضنا المحاولات الحديثة من علماء التربية المقارنة لوضع هذا العلم على أسس منهجية علمية . وعلى الرغم من الجهود القيمة من جانب هؤلاء العلماء لتقديم منهج علمية يمكن على أساسها دراسة التربية المقارنة فإن هذه المناهج كما رأينا تبدو غامضة أحياناً ويصعب تطبيقها ، بل إن بعضها لا يعتبر منهج بحث بالمعنى العلمي ، وإنما عدة مبادئ يمكن الاعتماد أو الاسترشاد بها ، وهكذا تبدو الحاجة الملحة للبحث عن منهج علمي عملي يمكن لدارسي التربية المقارنة أن يستخدموه في دراساتهم المقارنة . ومع أن المنهج العلمي يبدو أنه أوضح المناهج التي عرشت إلا أن استخدام هذا المنهج على أساس فرض الفروض وتحليلها وهي الصورة التي عرض بها المنهج العلمي يعتبر منهجاً في مراحله الأولى بالنسبة لميدان التربية المقارنة بالذات ذلك لأن التوصل إلى فرض الفروض يتطلب أن يسبقه دراسات نظرية علمية وتحليلية . وإذ ذلك فإن قيمة هذا المنهج تكتسب أهمية متزايدة كلما تقدمت الدراسات العلمية للتربية المقارنة .

يضاف إلى ذلك أن التربية المقارنة لا تقتصر دراستها على استخدام الفروض والتحقيق منها . ومن هنا كان من الضروري الحاجة إلى بدائل أخرى يمكن

على أساسها دراسة التريية المقارنة دراسة علمية منهجية ، ومن أجل التوصل إلى هذا البديل يقترح "د. منير مرسى" من خلال ما قدمه صياغة منهج مقترح يمكن استخدامه بوضوح في الدراسة المقارنة وهو:

أن للمنهج المقترح مقتبس من المنهج العلمي ، فمن المعروف أن الهدف الرئيسي للعلم أن يحقق ثلاثة أشياء هي الوصف ، والتفسير والتنبؤ ، وهذه الأشياء الثلاثة مرتبة حسب أهميتها وترتيبها الزمني ، واستنادا على هذا فإن المنهج المقترح يقوم في أساسه على هذه الخطوات ، الوصف ، والتفسير ، والتنبؤ .

١- الوصف:

ويقىه يتم وصف الظاهرة موضوع البحث سواء كان موضوعها نظاما تعليميا أو مشكلة تعليمية أو دراسة مهنية ، أو عالمية ، ويجب أن يتسم الوصف بالدقة والتفصيل المفيد كما ينبغي أن يتسم بالموضوعية بعيدا عن التحيز أو التعصب الشخصي . كما يجب أن تتوافر للباحث الامكانيات الضرورية للوصف والمادة المؤتق فيها كما يجب أن يتسم الوصف بالشمول حتى لا يجرى ناقصا في جوانبه أو لا يمثل الواقع برمته . ويجب أن يتحرى الباحث الدقة والنظام في استخدام المصطلحات والمفاهيم ، وأن يتبع في ذلك التعريفات الإجرائية لهذه المصطلحات والمفاهيم ما أمكنه ذلك ، يجب أن يكون للوصف واضحا يرتبط بعضه ببعض في وحدة عضوية ، وقد يلجأ الباحث إلى استخدام أساليب التصنيف والتقسيم وعمل الجداول والخرائط والرسوم التوضيحية .

٢ - التفسير:

وتستهدف هذه المرحلة توضيح الأسباب المسئولة عن حدوث الظاهرة موضوع البحث أو العوامل التي تفسرها وتفسحها أو تحكمها وتشكلها ، وهنا يستعين الباحث في هذا التفسير بالعلوم الأخرى كالتاريخ والاجتماع والفلسفة والاقتصاد والسياسة وغيرها من العلوم التي تساعد على التوصل لفرسه . ويجب أن يتسم الباحث بالموضوعية ولا يتحكم في تفسيره أفكار مسبقة أو آراء شخصية يعتقها

الباحث أو نتائج معينة في ذهن الباحث ، وقد يستخدم الباحث في هذه المرحلة بعض القوانين أو الفروض النظرية التي تقدم على الطريقة الاستثنائية وقد يتوصل إلى تعميمات أو فروض معينة لكن هذه التعميمات أو الفروض لا تتجاوز حدود البحث والميدان الذي حدده الباحث لنفسه ،

وحتى تصبح لهذه التعميمات أو الفروض قيمة ، يستلزم الأمر قيام دراسات أو بحوث مماثلة على عينات أخرى من أنظمة تعليمية وكلما تأيد صدق التعميم أو الفرض ساعد ذلك على تعزيزه والثوق به واقترب من درجة القانون الذي يمكن على أساسه عمل التنبؤات بالنسبة للأنظمة التعليمية بصفة عامة . وقد يلجأ الباحث إلى دمج مرحلتي الوصف والتفسير في مهمة واحدة يكون التفسير فيها متآنيا مع الوصف .

٣ - مرحلة التنبؤ:

ويقد به الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي أو أي جانب من جوانبه في ضوء القوانين العامة التي توصفنا إليها من المرحلتين السابقتين ، وقد يستهدف التنبؤ أيضا ، الحكم على مدى التأثير أو الآثار المترتبة في المستقبل بالنسبة لأي نظام تعليمي في ضوء تطوره الراهن أو ظروفه المعاصرة بعد تطبيق القوانين المستخدمة ، بيد أنه يجب ألا نلسى أن التنبؤ هو الهدف الأسمى للعلم وأن هذا الهدف مازال بعيدا حتى بالنسبة للعلوم الطبيعية والعلوم التي قطعت شوطا بعيدا في تطوير مناهج بحثها . والتربية المقارنة شأنها شأن العلوم الأخرى تستهدف أيضا التنبؤ ، ومن هنا فإن هذه المرحلة تتزايد أهميتها باستمرار كلما تقدمت التربية المقارنة وتطورت طرائقها وأساليبها.^{٣٠}

٣٠ - محمد منير مرمي ، مرجع سابق ، ص ٨٣-٨٥.

مراجع الفصل

- ١ - لبن خلدون ، المقدمة ، القاهرة ، دار الشعب ، ص ٣٢٩-٣٣٢ .
- ٢ - سامط الحصري ، جولة الثقافة العربية ، السنة الأولى ٤٨-١٩٤٩ ، القاهرة : الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، سنة ١٩٥٠ ، المقدمة .
- ٣ - عبد الفتحي عبود ، الابتدع والرجاء والتربية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ .
- ٤ - محمد سيف الدين قهبي ، التربية المقارنة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مذكرة بالاستئصال ، ١٩٧٧ ، ص ١
- ٥ - محمد منير مرسى ، المراجع في التربية المقارنة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١ ، ص ١٥ .
- ٦ - Brichman, W. "Prehistory of Comparative Education to the End of the 18th Century". *Comparative Education Review*, 1966, 10. 1,-
- ٦ - Carter Good,ed., *Dictionary of Education*, 1945, . - ٦
- ٧ - F. De La Fontainerie, Translator and editor, *French Liberalism and Education in the Eighteenth Century; The Writings of La Chaltais, Turgot , Diderot, and Condercet on National Education*. New york: Macgraw Hill , 1932.
- ٨ - Lauwerys, J. *The Philosophical Approach to Comparative Education*, *International Review of Education* , 1959, 3 . .

الفصل الثالث

نماذج لنظم التعليم العام

- التعليم في الولايات المتحدة

- التعليم في روسيا

- التعليم في إنجلترا وويلز

- التعليم في فرنسا

نظم إعداد المعلم
نظرة مقارنة

الفصل الثالث

نظم التعليم العام

إن كلمة التعليم العام في اللغة العربية يقابلها كلمتان في الانجليزية هما General Education و Public Education ومن هنا كان الاشتباه بل والخطأ في استخدام الكلمة العربية ، فهي أحيانا تستخدم للدلالة على التعليم النظري الأكاديمي تمييزا له عن التعليم الفني . وهو استخدام شائع ومعروف في العالم العربي وعلى هذا الأساس يمكننا أن نفهم لماذا سمي القانون الذي ينظم هذا النوع من التعليم في مصر بقانون التعليم العام (قانون ٦٨ لسنة ١٩٦٨).

وأحيانا أخرى تستخدم الكلمة للدلالة على أنواع التعليم التي تكون مفتوحة ومتاحة أمام الجميع بصرف النظر عن أي تمييز على أساس اللون أو الجنس أو العقيدة أو المكانة الاجتماعية ، وهي بهذا تعني التعليم المجاني الحكومي الذي تقدمه الدولة في جميع صورته الأكاديمية منه الفني والمهني والعام ، طالما أنه يتصف بعموميته وإتاحته للجميع . وهذا المعنى أيضا مستخدم ومعروف وعلى أساسه قام نص الدستور المصري على إشراف الدولة على التعليم العام وتنظيم القانون لشئونه ومجانيته في كل مراحله.

وبهذا المعنى الأخير تستخدم كلمة التعليم العام في مناقشتنا لنظم التعليم في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ، وانجلترا وفرنسا . وسوف نقدم في كل دولة عرضا مختصرا للنواحي التاريخية كمقدمة لظهور نظم التعليم ، ثم الإدارة التعليمية ، ثم تمويل التعليم ثم تتولى النظم التعليمية .

أولا: التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية:

مقدمة:

نل من أبرز التأثيرات الأروبية على التعليم الأمريكي خلال القرن التاسع عشر ، إنشاء مدارس "الأحد" التي لقتبس نظامها من إنجلترا ، ومدارس الضمان التي اقتبست من ألمانيا ، وتطبيق نظام العرفاء الذي بدأ تطبيقه في عام ١٨٠٦ ، كما نقلوا عن روسيا فكرة التعليم الإلزامي الإجباري بعد زيارة هوراس مان لها . كما كان لأفكار بستانلوتزي وفرويل وهربارت تأثير كبير على النظرية والتطبيق في التعليم الأمريكي.

ولم يكن التعليم عاملا هاما مساعدا للناس في حياتهم ، لكن مع تقدم التصنيع والتجارة بدأ الاهتمام بالتعليم فدخلت نلواء العملية التجارية وبدأ في نفس الوقت تقديم التعليم المجاني الإجباري لتسهيل إقبال الناس عليه .

والأمريكيون ليس لهم ماض بعيد أو حضارة عريقة فأمريكا التي نلف اليوم علي مسرح العالم في نظامه العالمي الجديد كقوة منفردة ، لا يتعدى عمرها قرنين من الزمان ، ولذلك فإن الأمريكيين لا يؤمنون بالناضي ، ولا ينظرون إليه ، ويعتبرونه عديم القيمة أو بمعنى آخر "كومة من التراب" . وهم يتطلعون دائما إلى المستقبل إيماننا منهم بأنه أحسن من الحاضر .. ومن هنا كان إيمان المجتمع الأمريكي بالتغير السريع وإيمانهم أيضا بأهمية التعليم في إحداث هذا التغير وإرساء قواعد الديمقراطية الأمريكية والدفاع عنها ولذا جاءت الفلسفة البراجماتية تعبيراً مناسباً للعقلية الأمريكية ، وفي ضوء هذه الفلسفة يمكن فهم طبيعة الشعب الأمريكي . وقد أدرك الأمريكيون أن التعليم مفتاح الحرية واعتبروا انتشار التعليم ضمانا أساسيا للحرية والمساواة والحكم الذاتي وهي المبادئ التي كسبها الشعب الأمريكي خلال الحروب والصراعات التي خاضها من أجل الاستقلال.

ينظر للتعليم في أمريكا على أنه من مقومات الديمقراطية كما ينظر الديمقراطية على أنها البيئة التعليمية التي ينمو فيها النظام التعليمي . والغرض الأساسي من التعليم الأمريكي هو تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وقد أوضحت اللجنة التي شكلت لبحث شئون التعليم العام ما تمتيه أمريكا من هذا المبدأ بقولها: "أن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكل الأفراد - إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ولدون النظر لصلاتهم الاقتصادية أو لأصلهم أو لعتيقاتهم أو لوتهم أو جنسهم أو موطنهم القومي أو لسلالهم - هو من أكبر أهداف الديمقراطية الأمريكية . وأن يقوم وأن ينمو مجتمع حر بدون أشخاص ذوي معرفة ، مفكرين ، متسامحين . وقد عبر "جيمس بريانت كونانت" عن هذا الرأي أيضا وعن نوع التعليم الذي تهدف إليه أمريكا فقال: "نحن نؤمن بضرورة تغيير التعليم لكل الأطفال الأمريكيين ، ولكل الشباب الأمريكي ، لا لأقلية محظوظة منهم . كما أننا نهتم اهتماما بالغا بأن نعطهم كلهم رجالا ونساء مثريين بشعور حال من الكرامة كالأفراد ، غيورين على الحرية التاريخية لهذه الأمة ، وهدفنا التعليمي هدف طموح وهو تعليم مجاني من الطراز الأول لكل المواطنين في هذه البلاد . ويعكس نظامنا التعليمي النظام الاجتماعي لهذه الأمة الحرة .. ومدارسنا المجانية التي يتفق عليها من الضرائب العامة هي سر قوة مجتمعنا . وهي نتاج تاريخنا الخاص ، وتعبير واضح عن مطلقا ، وهي الهوية التي ننقل بها المفهوم الأمريكي من الديمقراطية للأجيال القادمة من المواطنين".

الإدارة التعليمية:

ولا شك أن تحقيق هذه الهدفين الرئيسيين للتعليم في أمريكا ، مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وتغيير تعليم من الطراز الأول ، أمر يتطلب جهدا ومالا خاصة أن التعليم في تلك البلاد من اختصاص الولايات المختلفة ، والسلطات المحلية. وليس من اختصاص الحكومة الفدرالية . وذلك وفقا للتمويل المباشر للمستوى الأمريكي . وقد

(١) - Conant, James B. "Strengthen Education to
Strengthen Democracy in a Divided World", School Life,
January, 1948, p 13.

كان من نتيجة عدم إشراف سلطة مركزية على التعليم وقيام الولايات المختلفة بأمره أن تميز التعليم الأمريكي بالتنوع والمرونة ، وأصبحت نظمه لا تجرى على وثيرة واحدة ، ولا تقتطبه في مستواها ونوعها في أية جهة من الجهات . كما أدت هذه الحال أيضا إلى وجود فروق في الفرص التعليمية بين الولايات ، بل بين الجهات المحلية في الولاية الواحدة ، مما جعل بعض الهيئات الأمريكية وبعض المفكرين يطالبون بتدخل الحكومة الفدرالية وإعانتها للولايات المختلفة حتى يتحقق مستوى أولي للتعليم في كل أنحاء البلاد حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بصورة عملية . ولكن خوف الأمريكيين من سيطرة الحكومة الفدرالية على التعليم إذا ما ساهمت ببعض العبء المالي للولايات يقلب في سهيل تحقيق هذا التدخل . وقد قامت لجنة مشتركة من مربيين مشهورين بتحذير الأمريكيين من ازدياد سلطة الحكومة الفدرالية في شؤون التعليم ، ويؤكد غالبية الأمريكيين في الوقت الحاضر أن الرقابة الفدرالية على التعليم ليست مرغوبة ، وليست ضرورية بالفعل ، كما يؤكدون أن الولايات المختلفة والهيئات المحلية تستطيع تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وتستطيع رفع مستوى التعليم . ولا يعني هذا أن الأمريكيين لا يرغبون في وجود علاقة ما بين حكومتهم الفدرالية وحكومات الولايات ، فهم يؤمنون بضرورة وجود علاقة ما تقوم على أسس معينة واضحة وقد أوضحت اللجنة التي حذرت الأمريكيين من ازدياد تدخل الحكومة الفدرالية في شؤون التعليم الأسس التي يجب أن تقوم عليها العلاقة فيما يلي:

- ١ - يجب أن تسلم الحكومة الفدرالية في علاقتها بالتعليم أنه خدمة ذات أهمية أساسية ، وأنه يقوم بتربية مواطنين متكاملين يعملون من أجل الديمقراطية ولا يعملون كوسيلة لتحقيق مصالح خاصة .
- ٢ - أن النمط اللامركزي - الذي اتبع في تنظيم التعليم العام ، والذي نما

٢) - هيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة : الانتلج المصرية ١٩٥٨ء ص ٨٦ .

في الولايات المتحدة منذ أكثر من قرن ونصف ، والذي تضمن رقابة وإدارة الولايات والسلطات المحلية لشئون التعليم ، سياسة سليمة يجب أن تستمر .

٣ - إن للأمة ككل كما للولايات والسلطات المحلية نصيب في التعليم ، وأن على الحكومة الفدرالية أن تستمر ، في حدود معينة واضحة ، في ممارسة واجباتها التعليمية التي تتطلبها الظروف والحاجات القومية المتغيرة .

٤ - في علاقتها بشئون التعليم في الولايات يجب أن تحدد الحكومة الفدرالية نشاطها بوظيفتين ، المساعدة المالية ، والقيادة التي تصب على العمل ، لا القيادة التي تقوم على القسر .

٥ - يجب على الحكومة الفدرالية أن تقتصر رقابتها وإدارتها المباشرة على بعض شئون التعليم الخاصة ، وذلك مثل إدارة الأكاديميات العسكرية .

ويمكننا القول بأن مازالت الحكومة الفدرالية ، في علاقتها بشئون التربية والتعليم في الولايات المتحدة ، تسير بالفعل على خطوط هذه السياسة ، وليس هناك ما يدل على أنها ستسيطر على التعليم ، وتفرض عليه قيوداً حتى في حالة مساعدتها المالية للولايات لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص ، ورفع مستوى التعليم . ويكاد مجهود الحكومة الفدرالية في شئون التعليم في الوقت الحاضر يكون موجهاً نحو الإشراف على تعليم الهنود الصر بالاشتراك مع هيئات أخرى ، والإسهام في بعض البرامج التعليمية ، كالتعليم المهني ومحطات التجارب الزراعية والخدمات الزراعية ، ودفع الإعانات السنوية لبعض المعاهد التعليمية الخاصة ، وإدارة الأكاديمية العربية والبحرية ، والجوية ، ولا يعني إشرافها وإدارتها لهذه الأكاديميات العسكرية استخدامها كوسائل لتحقيق أهداف خاصة للحكومة الفدرالية .

ومن الأمور التي أدى إليها عدم سيطرة الحكومة الفدرالية على التعليم وجود المدارس الحرة بشكل ظاهر في أمريكا ، وهي مدارس بعضها منشي وبعضها يتبع هيئات دينية غالبية منها من الكاثوليك . وقد حدث في عام ١٩٢٥ أن قررت ولاية أوريجون إغلاق المدارس الحرة إجباراً الفلاديم على الصالح بالمدارس العامة ،

واحتكمت المدارس الحرة للقضاء ، وقضت المحكمة العليا بإلغاء هذا الأمر وجاء في
حيثيات حكمها " أن النظرية الأساسية للحرية والتي تقوم عليها حكومات الاتحاد
تمنع أية سلطة عامة في الدولة من التحكم في تربية أبناء البلاد على نمط واحد
بإجبارهم على التعليم في المدارس العامة . إن الطفل ليس ملكا للدولة ، بل هو ملك
لوالديه يوجهانه وفق رغبتهما ويوفق ميوله واستعداداته." وقد جاء هذا الحكم حاسما
فتمتعت المدارس الحرة في أمريكا بكامل حريتها ، اللهم إلا بعض القيود البسيطة
مثل ضرورة التدريس باللغة الانجليزية ، وضرورة دفع الآباء الذين يفضلون إلحاق
أبنائهم بالمدارس الحرة للضرائب المحلية التعليمية التي يتفق منها على التعليم العام.
دون أن يعفيهم من ذلك دفعهم الرسوم الدراسية لأبنائهم في تلك المدارس.
والهيكل الإداري في التعليم تجده في الولايات المتحدة الأمريكية قائم على
اللامركزية ، حيث أن السلطة الفعلية والإدارة التعليمية في يد المحافظات في داخل كل
ولاية. ومن ثم نجد :

— مكتب التعليم : office of education —

يعتبر مكتب التعليم الجهاز الحكومي المهم بالتربية على المستوى الفدرالي ،
قد انشئ عام ١٨٦٧ . وله وظائف منها: البحث التربوي ، وإدارة المنهج الفدرالية
للتعليم وتقديم الخدمات التعليمية للولايات والهيئات القومية العالمية ، كما يقوم المكتب
بجمع المعلومات والبيانات الإحصائية عن التعليم.

— الهيئة التشريعية للولاية: وكل ولاية تتصرف في شئون التعليم بها بما
تحدده من مستويات وأهداف ، وترسم السياسة التعليمية وتحدد الاعتمادات المالية
وإصدار القرارات والقوانين التعليمية ، كما تقوم بعض الولايات بتعيين أعضاء
مجلس الولاية.

— مجلس الولاية: هو أعلى سلطة بعد الهيئة التشريعية ، وهي تخطط للتعليم ،
وتقسم أعضاء يتم اختيارهم بالانتخاب أو التعيين ويست هناك مؤهلات معينة تشترط
لعضوية المجلس ولا يتقاضون أجرا .

- مدير التعليم العام: مدير تنفيذي Superintendent وسكرتير مجلس التعليم ، يعين بمعرفة حاكم الولاية أو مجلس الولاية ويشترط فيه أن يكون جامعياً وله خبرة مناسبة في مجال التعليم.
- مدير الولاية للتعليم : يقوم بتنفيذ السياسة التعليمية، وتضمن كل ولاية ومديرية بها اتساعاً مخططاً للتعليم الابتدائي والثانوي والفني والعالي وإعداد المعلم وتعليم الكبار والبحوث التربوية والخدمات التعليمية.
- الإدارة المحلية: تقوم المناطق أو الأقسام المحلية ، سواء كانت مدن أو مناطق ريفية ، بالمستوى الرئيسية في إدارة التعليم على المستوى المحلي . وتعتبر المنطقة المحلية ممثلة للولاية في إدارة التعليم على هذا المستوى ، وتتولى إنشاء المدارس وتجهيزها بالمعدات وتمييز المعلمين وتخطيط القبول للتلاميذ ، والرعاية الصحية ، ومسائل النقل ، ووضع التنظيمات الخاصة بالدراسة والمناهج والكتب ، كما تقوم بجميع الأموال اللازمة للإنفاق على التعليم.

تمويل التعليم:

يعتبر تمويل التعليم المستوى الرئيسية للولايات ، ويبلغ مقدار ما تلجأه حكومات الولايات كلها بالنسبة للتعليم ٤٠٪ من تكاليف التعليم . وتختلف هذه النسبة من ولاية لأخرى . ومع أن الحكومة الفدرالية تخصص ٤٪ من مئنتها للتعليم فإننا تظهر اهتماماً بالمساعدات المالية المتزايدة. يمول التعليم من ثلاثة مصادر هي: السلطة المحلية التي تحصل المبدء الأكبر حوالي ٥٧٪ ، والمصدر الثاني حكومة الولايات التي تشارك بنسبة ٢٩٪ ، المصدر الثالث الحكومة الفدرالية التي تشارك بنسبة ٤٪ ،

وينفق جزء كبير من أموال الولايات لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية نتيجة للفروق الناتجة من وجود أحياء فقيرة وأخرى غنية . وتختلف الولايات فيما بينها إختلافاً كبيراً في ذلك ، ٧٥٪ من الولايات تقريباً تخصص كل أو بعض أموالها

المخصصة للمدارس علي تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتقديم المساعدات للأحياء الفقيرة.

وعلى الرغم من غنى الولايات المتحدة الأمريكية فإن التعليم يقتصر إلى المخصصات والأموال التي تتناسب ونسبها حجمه وتساعد على تحسين نوعيته لا سيما في المناطق الفقيرة ومنها مناطق الجنوب في الولايات الجنوبية بصفة خاصة.

المراحل التعليمية : (السلم التعليمي) :

علي الرغم من صعوبة الوصول إلى تعميمات بالنسبة لنظام التعليم الأمريكي فإنه يمكن القول بصفة عامة أن التعليم العام الأمريكي يعد على مدى اثنتي عشرة سنة من سن السادسة حتى الثامنة عشرة وتعتبر هذه المدة كلها إلزامية إجبارية بالنسبة لكثير من الولايات مع بعض الاختلاف بينها ، ويقوم التعليم العام علي أساس التنظيم الشامل الموحد وينقسم إلى مرحلتين رئيسيتين . المرحلة الأولى هي المرحلة الأولية والمرحلة الثانية هي المرحلة الثانوية ، سوف نوضح ذلك.

أما ما يسمى بمرحلة ما قبل التعليم الأولي فننقسم إلى :

أ - دور الحضانه: قد إنشئت في عام ١٨٢٦ عندما أنشئت أول مدرسة لدار الحضانه Nursery School وتضم دور الحضانه الأطفال ما بين سن الثانية والرابعة ، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل وتنمية شخصيته بجوانبها المختلفة الجسميه والعقلية والنفسية والعاطفيه والانتفاعيه واكتسابه العادات الصحيه والسلوكيه ، كما تعلم الطفل ضبط النفس والالتزام بقواعد السلوك الاجتماعي والتعاون مع أقرانه . وتهتم دور الحضانه بصفة رئيسيه بتكوين العادات الجسميه الصحيه وإشباع الحاجات الأولية والأساسية والبيولوجية للطفل كالأكل والراحة.

لدور الحضانه اتصال مباشر بالمتنزل ويعرف ظروف منزل كل طفل ، وليس لدور الحضانه برنامج ثابت معدد وإنما هو برنامج من متنوع يشمل الألعاب الحرة واستماع القصص والغناء ، كما يخصص بعض الوقت لتناول الطعام ، وقد يتسع

برنامج دور الحضنة ليشمل اليوم الكامل أو يقتصر على بعض اليوم.

وهناك دور حضنة قد توجد ضمن النظام التعليمي داخل المدرسة الأولية . أو توجد مدارس للحضنة مع رياض الأطفال مع المدرسة الابتدائية في مبني مدرسي واحد ، أو تلحق دور الحضنة بالكليات والجامعات لتدريب المعلمين بها . وهناك دور حضنة مستقلة بذاتها تنفق عليها وتديرها الكنائس والهيئات والمؤسسات المختلفة الخاصة ، والعامه.

ب - رياض الأطفال:

أنشئت أول مدرسة رياض أطفال عام ١٨٥٥ ، ومنذ عام ١٨٦٠ وبدأ انتشار مدارس رياض الأطفال حتي أصبح في عام ١٩٠٠ هناك ٤٥٠٠ دار للحضنة في أمريكا.

وتعلم رياض الأطفال الصغار من سن الرابعة والسادسة وإن كان يسمح للأطفال في سن الثالثة أو الخامسة بالالتحاق بها.

وهناك عدة أنواع لرياض الأطفال ، تشبه دور الحضنة من حيث انتمائها ، كما تشبه رياض الأطفال دور الحضنة في أهدافها والفرق بينهما في الدرجة لا في النوع .

ومن أهم الخبرات التي تهدف رياض الأطفال إلى اكسابها للطفل تدعيم علاقاته الاجتماعية وتعليمه العناية بما يمتلك وحرص الاحترام للكية الآخرين والقيام بالمشاركة وأداء الأنوار والاستماع أو التحدث أمام مجموعة والتدريب على استخدام أساليب التحية وكذلك التوجه بالاسئلة المادية ، والاعتماد على النفس .

- التعليم الأولي:

كان التعليم الأولي قبل الاستقلال مشجعا بالنزعة الدينية وكان ينادي الكنيسة وكانت هناك مدارس طائفية وكان بعضها يمنح مساعدات من أموال الولايات. وكان التعليم الأولي يعد الاستقلال أن يواجه الصراع في جهات ثلاث : العلمانية والمجانية

، والإلزام.

واليوم ترتبط المدرسة الأولية بتعليم ما قبل المرحلة الأولى، لا سيما في دور الحضنة ورياض الأطفال، وتلتصق المدرسة الأولية اليوم في أمريكا القوية لدى الطفل بحياة الفصل المدرسي قبل أن تلتحق به. ولذلك فإن الأطفال الذين لم يلتحقوا بدور الحضنة ورياض الأطفال ولم تكن لهم أي خبرة بالمدرسة من قبل يطلب منهم زيارة الفصل الأول من المدرسة الأولية قبل أن يلقوا به فعلا وذلك لأن انتقال التلميذ بدون تمهيد من أسرته حيث يعيش بين عدد قليل، إلى فصل دراسي يبلغ عدد تلاميذه ٢٥ طفل عملية تحتاج إلى تكيف كبير من جانب كثير من التلاميذ.

وهناك أهداف كثيرة للتعليم الأولي منها النمو الصحي والعناية بالفرد من الناحية الاجتماعية والنفسية وأهمية العلاقات الاجتماعية، والاعتماد بالتفوق الجمالي والتفكير العلمي والبحث والتجريب وحل المشكلات، وبغيرها من العمليات التربوية المفيدة. وتتدرج هذه المفاهيم وفق قدرات الصغار واستعداداتهم، ووفق مهاراتهم أيضا.

وهناك أنواع عديدة من المدارس الأولية في أمريكا يختلف فيها المنهج والأسلوب، وصمم المدرسة من حيث عدد التلاميذ فيها والفصول، وعدد المعلمين، والتنظيم المدرسي بها، فهناك مدارس تجريبية معظمها تابع للجامعات وكليات المعلمين وتوجد أيضا مدارس أولية لتعليم الموهوبين وأخرى لتعليم المعوقين.

ويمكن تقسيم هذه المدارس من حيث تمويلها إلى مدارس عامة، ومدارس غير عامة وتشمل المدارس الخاصة والدينية. أما المدارس العامة فهي التي تمان من الضرائب العامة وتفتح أبوابها لجميع الأطفال بدون تمييز. وهذه المدارس تمثل الغالبية العظمى من المدارس الأولية في أمريكا وتضم حوالي ٨٥٪ من مجموع التلاميذ في هذه المرحلة.

ومناهج المدرسة تهتم بتدريس العلوم واللغات الأجنبية ولا سيما اللغة الأسبانية والفرنسية. وهناك زيادة في الاعتماد بتعليم الأطفال حياة الشعوب الأخرى، هذا

بالإضافة إلى المواد الدراسية الأساسية ، ويستعان في عملية التدريس بالتلفزيون سواء عن طريق الدائرة المعلقة أو التلفزيون التجاري ، واستخدام معامل اللغات والأفلام والتسجيلات وغيرها .

التعليم الثانوي:

مر تطور التعليم الثانوي في أمريكا بأربع مراحل متميزة عرفت كل منها بنمط المدرسة الثانوية التي عرفت . وهذه المراحل هي : مرحلة مدرسة التحضر اللاتيني ، ومرحلة الأكاديمية ذات المصروفات ، ومرحلة المدرسة الثانوية المجانية ، ومرحلة المدرسة الثانوية الرأسية الممتدة .

وسوف نتناول المرحلة الأخيرة (المدرسة الثانوية الممتدة رأسياً)

وهي الفترة الرابعة والأخيرة من تطور المدرسة الثانوية الأمريكية وهي ولادة القرن العشرين إذ نجد ميلاد نوعين من المدارس الثانوية هما المدرسة الثانوية الدنيا والمدرسة الثانوية العليا:

– المدرسة الثانوية الدنيا : Junior High School

هي من حيث موقعها في السلم التعليمي تحتل مكان التعليم الإعدادي في نظامنا التعليمي . ولقد انشأت في أمريكا لتخدم غرضين : الأول مساعدة التلميذ على الانتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ، والثاني أن تحقق الوصل بين المدرسة الأولية بتمركزها حول الطفل وبين المدرسة الثانوية بتمركزها حول المادة الدراسية .

وتقدم المدرسة الثانوية الدنيا مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية الاستكشافية في ميدان الفنون والموسيقى أعمال المنزل والفنون الصناعية إلى جانب المواد الأكاديمية وتساعد التلميذ على اختيار المقررات الدراسية بثقة كبيرة في المستويات التالية .

والنمط الشائع للمدرسة الثانوية الدنيا هو التنظيم نو الثلاث سنوات من سن الثانية عشرة حتى الخامسة عشر . بعد ست سنوات من التعليم الأولي يعقبها حلقة

أخرى ثلاث سنوات . وهذه المدرسة مستقلة ومنفصلة في مبناها ومناهجها وإدارتها عن المدرسة التي تليها وهي (المدرسة الثانوية العليا) .

والنمط الثاني للمدرسة الثانوية الدنيا هو ست سنوات مرحلة أولية وست سنوات مرحلة ثانوية ، حيث تكون المدرسة الثانوية الدنيا ضمن هذه المرحلة الأخيرة وتكون معها في نفس المبنى .

وهناك أنواع أخرى من المدارس الثانوية الدنيا كالمدراس ذات الصفين السابع والثامن ، أما الصف الثالث (التاسع) فيكون ملحقاً بالمدرسة الثانوية العليا . وهناك تنظيم للسلم التعليمي على أساس ٨ سنوات مرحلة أولية وأربع سنوات مرحلة ثانوية بدون مدرسة ثانوية دنيا .

أما المدرسة الثانوية العليا : Senior High School

هي عادة مدرسة ذات ثلاث سنوات من الخامسة عشر حتى الثامنة عشر تمثل المرحلة الثانية للمدرسة الثانوية الدنيا ، وهي تمثل وضع المدرسة الثانوية العامة في مصر . وتولى المدرسة الثانوية اهتمامها إلى المادة الدراسية وبها أقسام علمية .

وهنا أيضاً المدرسة الثانوية ذات الأربع سنوات من سن ١٤-١٨ وتعتبر المدرسة الثانوية الشاملة النمط العادي المؤلف لتعليم الثانوي في أمريكا .

وهي تستهدف مواجهة احتياجات من هم في سن المدرسة الثانوية بما تقدم من مناهج متوازنة للإعداد للكلية أو مناهج عامة أو مهنية أو تجارية مع وجود مقررات في التعليم العام .

وتتميز كل من هذه المناهج بالمرونة بما يقدمه من مواد اختيارية ، وقد ساعدت المدرسة الثانوية على صهر التلاميذ من مختلف الأجواء الثقافية والاجتماعية والاهتمام بالميل مما أدى إلى وحدة المجتمع الأمريكي وتماسكه .

من أنواع التعليم الثانوي أيضاً الكلية الدنيا Junior College

إلا أن وضعها غامض ، نظراً لأن البعض ينظر إليها على أنها امتداد للتعليم الثانوي .

وتشير البيانات الإحصائية أن حوالي ٢٠٪ من الطلاب يلتحقون بالدراسة التي تؤهل للجامعة ، ٢٠٪ يلتحقون بالدراسات المهنية ، وما يقرب من ١٠٪ يلتحقون بالدراسات الأخرى.

والى جانب المدارس الثانوية الشاملة توجد أنواع أخرى من التعليم الثانوي مثل المدارس المهنية Vocational Schools وهي مدارس مهنية أو فنية توجد في المدن الكبرى وفي بعض الولايات كما توجد مدارس ثانوية خاصة يتعلم بها حوالي ١٠٪ من التلاميذ في سن المدرسة الثانوية ومعظم هذه المدارس مدارس دينية تعان من الطوائف الدينية وتضم ٧٥٪ من الطلاب في المدارس الخاصة ويتعلم الباقي ٢٥٪ في المدارس المهنية الخاصة.

والشكل رقم (١) يوضح السلم التعليمي في أمريكا.

(٣) - محمد منير مرسي ، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ١٧٣-١٩١.

السلوك التعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية.

المستويات بالمدرسة	أعمار الطلاب	
٢٠	٢٥	
١٩	٢٤	مدرسة عليا
١٨	٢٣	تربية الكبار
١٧	٢٢	
١٦	٢١	مدرسة ثانوية
١٥	٢٠	مدرسة ثانوية
١٤	١٩	مدرسة ثانوية
١٣	١٨	مدرسة ثانوية
١٢	١٧	مدرسة ثانوية
١١	١٦	مدرسة ثانوية
١٠	١٥	مدرسة ثانوية
٩	١٤	مدرسة ثانوية
٨	١٣	مدرسة ثانوية
٧	١٢	مدرسة ثانوية
٦	١١	مدرسة ثانوية
٥	١٠	مدرسة ثانوية
٤	٩	مدرسة ثانوية
٣	٨	مدرسة ثانوية
٢	٧	مدرسة ثانوية
١	٦	مدرسة ثانوية
	٥	مدرسة ثانوية
	٤	مدرسة ثانوية
	٣	مدرسة ثانوية
	٢	مدرسة ثانوية
	١	مدرسة ثانوية

ثانيا: التعليم العام في روسيا (الاتحاد السوفيتي سابقا)

مقدمة:

كان الاتحاد السوفيتي قبل ثورة أكتوبر ١٩١٧ يلدا مختلفا يشغل معظم سكانه بالزراعة ، والاتحاد السوفيتي من حيث المساحة دولة ضخمة يصل حجمها إلى $\frac{1}{4}$ مساحة الكرة الأرضية . وفي مطلع القرن العشرين كان التعليم في الاتحاد السوفيتي تحت الرقابة الكاملة والإشراف الكامل للدولة والكنيسة معا . وكانت روسيا تعتبر نفسها وحيدة على العالم المسيحي الأرثوذكسي وكانت لها مدارس قسبشورية في فلسطين وسوريا . وكان التعليم حتي ثورة أكتوبر ذا طابع ديني وتجاري ، وكان الامتياز لطبقة الاغنياء والنبله وأولاد موظفي الدولة.

وقد تنبه قادة الاتحاد السوفيتي منذ البداية إلى أهمية التعليم في إحداث التغيير الفكري والاجتماعي المطلوب وبناء المواطن السوفيتي الجديد ، وكانت الأمية من المشكلات التي واجهوها بعد الثورة .

وكارل ماركس واتباعه قد وجهوا اهتمامهم لقلب النظروف الاجتماعية القائمة ، وحيث أن الذين بمفهومه الروحي غير الطبيعي يعتبر جزءا أساسيا ، وعمودا قويا للنظام الاجتماعي القديم ، فلذلك يجب تحطيم وجهها النظر والعقائد الدينية ، ونشر فلسفة مادية تستطيع أن تحل محل تلك القوى الروحية ، وذلك نجد لينين يذكر أن "الذين أقنوا الشعوب ، أي هو نوع من البراندي الروحي يفرق فيه عبيد الرأسماليين أنفسهم" كما قال أيضا: "إن الدين عامل من عوامل المضايقات الروحية التي تثقل أبناء الشعب". وأنه يعلم أبناء العمال الكادحين "الخنسوع والصبر والحياة الدنيا ويمتنعهم بالجزاء في الآخرة" وهكذا بدأوا في مهاجمة الدين ، ومنعوا إعانة الحكومة للكنيسة ، وأمنوا ممتلكاتها ، وحلوا الهيئات الدينية ، ومنعوا تدريس الدين في

المدارس^٤

ولعل أهم أهداف التربية في روسيا هي سيادة الطبقة العاملة ، ونشر الشيوعية في العالم ، ونشر مبادئ ماركس ولينين. ويخضع الروس لتقهم في التربية وعمرها قوتها وأثرها لذلك وجهوا عنايتهم لها ولكننا يجب أن نلاحظ أنها ليست تلك التربية التي ترمي لتتوير الأطفال والشباب الكبار ، بل هي ذلك النوع الذي يرمي أيضا إلى خدمة المبادئ الشيوعية ، وتثبيت أركان الحكم وعائمه ، وبمعنى آخر هو النوع من التربية الذي تسيطر عليه الدولة ، وتوجهه لخلق أجيال تدين بالمبادئ الشيوعية وتتعلم على الفرد عنها ، ولذلك انصب جهدهم على خلق الانسان السوفيتي الجديد ، ووضعوا نصب أعينهم بناء دولة صناعية حديثة على أنقاض التأخر الثقافي الشديد لروسيا القديمة.

وتعتبر كتابات كارل ماركس ، ولينين ، وكروبسكايا ، وبافلوف وماكارنكو ، المصادر الرئيسية المهمة للنظرية التربوية السوفيتية.

لقد اهتم ماركس في كتابه رأس المال ، بأهمية الانتاج والعمل في العملية التربوية ، فاحترام العمل وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحوه يعتبر من أهم الأسس الأخلاقية للتربية السوفيتية.

كما اهتم لينين بأهمية ربط المدرسة بالحياة الخارجية وبضرورة تلخير التخصص بقدر الامكان وابعس بضرورة تطعيم مناهج التعليم الفني بمراد ثقافية عامة كما اشار إلى ضرورة الاهتمام بالتربية الرياضية لتنشئة الاجسام السليمة وهي آراء مازل يتردد صداها حتى الوقت الحالي.

والمصدر الآخر للنظرية التربوية السوفيتية يتمثل في آراء وجهات نظر بافلوف الفسيولوجية التي تعطي لأثر العوامل البيئية في نمو الفرد وتكوين أهمية أكبر من العوامل والقدرات القظرية . ولذلك لا يؤمن المربون للسوفيت بقيمة اختبارات الذكاء ، فالمعروف أن اختبارات الذكاء تكون مشبعة بالعوامل الثقافية ولذلك يمترون

(٤) - وهيب سيمان ، دراسات في التربية الممارسة ، مرجع سابق ، ص ٦٢ .

اختيارات أفكاء وسيلة بروجوازية تساعد على تدعيم فكرة التمايز الطبقي.
وأراء ماكارنكو التربوية خلال النظام والجماعية ، نهجه يركز على فكرة
النظام والعقاب وفكرة الجمعية وقد اهتم بتربية الأطفال المنحرفين ، والقضاء على
مشكلة الامية.

كما نعلم ، فالتعليم في الاتحاد السوفيتي يقوم على أسس ومبادئ أهمها لا
طبعية التعليم وهو مبدأ يتمشى مع ما تنشده السلطة السوفيتية لتحقيق مجتمع
تتلاقى فيه الطبقات الاجتماعية والمبدأ الثاني هو احتكار الدولة للتعليم بكل أنواعه ،
لذلك لا يسمح بوجود مدارس خاصة أو طائفية . والمبدأ الثالث هو التوجه القومي
للتعليم . والمبدأ الرابع هو المساواة بين القوميات والأجناس ، الخامس : هو المساواة
بين الرجل والمرأة في التعليم والعمل ، السادس : علمانية التعليم ، بعدم تدريس
الدين أو إنشاء مدارس دينية تأكيد النظرية المادية الإلحادية ، والمادية الجدلية ،
السابع : الاهتمام بالتربية البوليتكنيكية التي تربط بين الأصول النظرية والممارسة
العملية التطبيقية ، الثامن: ربط التعليم بمواقع العمل والإنتاج وتنمية احترام العمل
اليومي النافع ، التاسع: الاهتمام بتربية الشباب من خلال المنظمات واعتبارها جزءا
من تربيتهم .

ويلتحق الصغار بمنظمة الأكتويريين قبل سن العاشرة ، وعندما يكبرون
يلتحقون بمنظمة البلونرز من سن ١٠-١٥ ثم يلتحقون بمنظمة الكومسومول من سن
١٥-٢٢.

الإدارة التعليمية:

يتولى إدارة التعليم على المستوى القومي المركزي في الاتحاد السوفيتي
وزارة التربية للاتحاد السوفيتي ووزارة التعليم العالي والتعليم الثانوي المتخصص
للإتحاد السوفيتي واللجنة الحكومية للتدريب المهني التابعة لمجلس الوزراء السوفيتي

، ووزارة العمل ووزارة الصحة ووزارة الثقافة . يوجد في الجمهوريات المختلفة وزارات معاصرة لهذه الوزارات باستثناء وزارة التعليم العالي .

وإذا كانت وزارة التربية لكل الاتحاد السوفيتي هي التي تتولى الإشراف على التعليم وإدارته فإن الحزب الشيوعي هو الذي يتولى رسم السياسة التعليمية وترجيحها بالنسبة لكل الجمهوريات . وتعتبر قراراته ملزمة بالتالي للوزارات التربوية في الجمهوريات المختلفة ، وتسير الهيئات التعليمية على كافة المستويات بناء على القوانين التعليمية التي تصدرها الدولة على المستوى المركزي^٥.

وتعتبر وزارة التربية للاتحاد السوفيتي أعلى هيئة مسئولة عن التعليم العام وإدارته بتوجيه من الحزب الشيوعي . وتتولى كذلك الإشراف على المؤسسات التعليمية للأطفال فيما قبل المدرسة ، كما تقع عليها مسئولية تطوير النظام التعليمي والتوسع في إنشاء مدارس التعليم العام . كما تقوم الوزارة بتحديد المناهج ومحتواها للمدراس الثانوية العامة ، والفنية والمهنية وتأليف الكتب الدراسية والعمل على تحسين وتطوير إعداد المعلمين والقيام بالبحوث التربوية.

وتقوم وزارة التربية السوفيتية بهذه الوظائف من خلال وزارات التربية في الجمهوريات المختلفة.

أما إدارة التعليم العام على المستوى الأقليمي أي مستوى الجمهوريات فتوجد في كل جمهورية وزارة التربية تابعة لمجلس وزراء التربية في كل جمهورية وتابعة في نفس الوقت لوزارة التربية للاتحاد السوفيتي . وتتولى وزارة التربية في كل جمهورية كل الأنشطة التربوية في المنطقة . ويعتبر وزير التربية ورؤساء الإدارات التعليمية على المستوى المحلي مسئولين مسئولية مباشرة عن التعليم في كل أنحاء الجمهورية . وتقوم الوزارة في كل جمهورية بتوفير الابنية المدرسية والكتب والأثاث والمناهج الدراسية والمعلمين وتتولى التفتيش الدوري على المدارس وتمارس وزارة

(٥) - محمد منير مرمعي، المرجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص

التربية هذه الأنشطة من خلال الإدارات التعليمية في المناطق والمدن والأحياء
المختلطة.

ويرأس المراقبات التعليمية المحلية مراقب للتعليم يعينه الوزير في الجمهورية
ويتبع هذه المراقبات مباشرة معهد تدريب المعلمين ومركز نمون المدارس ومركز
الرحلات والمؤسسات التعليمية الأخرى للأنشطة خارج المنهج .

وتتولى هذه المراقبات الإشراف على إدارات التعليم في المستويات الأدنى
وتشمل المدن والأحياء . وهي التي تعمل أصغر وحدات إدارية في سلم الإدارة
التعليمية في الاتحاد السوفيتي . تقوم هذه الإدارات التعليمية في المدن والأحياء
بالإشراف على رياض الأطفال وغيرها من المؤسسات التربوية للأطفال.

وهكذا نجد أن المبدأ الأساسي الذي تستند إليه الإدارة التعليمية في روسيا
هو التبعية الشائبة لكل من السلطة السياسية والسلطة التنفيذية ، فوزارة التربية
للاتحاد تتبع مجلس الوزراء السوفيتي وفي نفس الوقت تخضع لتوجيهات اللجنة
المركزية للحزب الشيوعي ومن ثم نجد أن النظام الإداري مركزي نمطي .

تمويل التعليم:

تقوم الحكومة المركزية في روسيا بالاتفاق على التخطيط ، وتخصص كل
جمهورية ميزانية للتعليم تكفل تحقيق مشروعات التعليم بها . وتعتبر وزارة التربية
مسئولة عن إدارة هذه الميزانية والتأكد من إنفاقها فيما قررت له . ويخصص لكل
مدرسة ميزانية محددة يتولى الإشراف عليها ناظر المدرسة .
وتتفق الدولة على التعليم من المصلحة العامة لمشروعات الدولة ، ومن الضرائب
المباشرة وغير المباشرة على الأفراد وعلى المزارع التعاونية^٦.
ومن ثم فإن الدولة هي التي تتفق على التعليم ولا إسهامات شعبية خاصة في
مجال التمويل للتعليم في روسيا .

٦) سوهيب سيمان ، دراسات في التربية المقارنة ، مرجع سابق ، ص ١٤٤ .

المرحلة التطوعية : (السلم التطوعي) :

يمتد التعليم العام في روسيا على مدى عشر سنوات من سن السابعة حتى السابعة عشرة تغطي مدة الالتزام منه ثماني سنوات من سن السابعة إلى الخامسة عشرة ، وقبل سن السابعة يلتحق الأطفال بدور الحضانة ورياض الأطفال ، وعلى الرغم من أنها لا تدخل ضمن السلم التطوعي العام إلا أننا سنتطرق إليها .

مرحلة ما قبل التعليم العام:

توجد في روسيا قبل الثورة رياض الأطفال كان يمولها هيئات ومجموعات خيرية ، وكانت الدراسة فيها لا تدخل في النظام التطوعي وعندما خرجت المرأة للعمل زادت أهمية المرحلة التطوعية قبل المدرسية ، فزاد الاهتمام بها الآن .

وتشرف وزارة الصحة على دور الحضانة التي تقسم الأطفال من سن شهرين وثلاثة حتى ثلاث سنوات ، أما دور الحضانة فتتبع لها المزارع الصناعية أو الحكومية أو السلطات المحلية . كما توجد دور حضانة نهائية أو مسائية ولدى طبيعة عمل الأمهات

وتنقسم دور الحضانة إلى ثلاث فئات عمرية : من شهر إلى شهرين ، ومن ستة إلى سنتين ، ومن سنتين إلى ثلاث . كما أن رياض الأطفال تقسم الأطفال من سن الثالثة إلى السابعة . وتنقسم إلى مجموعة دنيا (من سن ٣ - ٤ سنة) ومجموعة وسطى (من ٥ - ٦) وأخرى علوى (من ٦ - ٧) .

ويتلقى المسافر في رياض الأطفال ثلاث وجبات في اليوم ، ويرتفع لهم برنامج يواجه الاحتياجات النفسية والجسدية والبيولوجية ، ويمارس الأطفال اللعب في الهواء الطلق ، والرقص والعمل بالصناعات والاقتراء في دروس الغناء ، وبالتنسيق لمجموعات العلوى يتعلم الأطفال القراءة والكتابة ومبادئ الحساب .

المرحلة الابتدائية:

يمتد التحليم على مدى عشر سنوات ، وينقسم إلى مرحلتين الأولى ممتها ثماني سنوات (من سن ٧-١٥) . والمرحلة الثانية ممتها سنتين. والمرحلة الأولى إلزامية مجانية وتعرف مدارسها باسم المدارس الثانوية غير الكاملة ، وتنقسم إلى قسمين:

١- القسم الأول: هو المرحلة الابتدائية أختزلت عام ١٩٧٠ إلى ثلاث سنوات (سن ٧-١٠) تركز الدراسة على اللغة القومية الروسية وتحظى الرياضيات بقدر كبير في التدريس وأهتمام عظيم. ويخصص ساعتين أسبوعيا طيلة الثلاث سنوات للتدريب على العمل ، ويتكون التدريب على العمل في هذه المرحلة من العمل اليدوي المتنوع وجمع المحاصيل الزراعية ، كما يدرس الرسم والموسيقى والغناء والتربية الرياضية.

٢ - القسم الثاني: هي المرحلة الأولى من المدرسة الثانوية وكانت ممتها أربع سنوات تمتد من الصف الخامس حتى الصف الثامن على اعتبار أنها امتداد للمدرسة الابتدائية ثم زيدت ممتها إلى خمس سنوات (من ١٠-١٥) . ويدرس في السنوات الأولى مادة التاريخ ، وتدرس العلوم البيولوجية . (أنظر الجدول الملحق الموضح فيه خطة الدراسة).

أما تدريس اللغة الروسية فتخصص له ست ساعات في السنة الرابعة والخامسة ، وتدرس الكيمياء في السنة السادسة والسابعة والثامنة .

وفي نهاية مرحلة الثماني سنوات يتقدم التلميذ لامتحان يؤهله للعمل في وظيفة وإما مواصلة الدراسة في المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية الكاملة أو الانتساب إلى المدرسة الثانوية المسائية المتخصصة للعمال والفلاحين أو الالتحاق بالمدارس الثانوية المهنية والمتخصصة.

- أما المرحلة الثانية من المدرسة الثانوية فكانت تتكون من ثلاث سنوات أصبحت سنتين منذ عام ١٩٦٤ ويلتحق بها بعض التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الأولى

، وهذه المرحلة توجد في نطاق المدرسة الثانوية الكاملة ذات العشر سنوات التي توجد في المدن الكبرى تمييزاً لها عن المدرسة السابقة ذات الثماني سنوات وهي المدرسة الثانوية غير الكاملة التي تقتصر في الريف ، ويمكن التلميح الذي أنهى المدرسة ذات الثماني سنوات أن يلتحق بالمدرسة ذات العشر سنوات ، وهدف هذه المرحلة مساعدة الطلاب على استكمال تعليمهم العام وحصولهم على مؤهل فرع من فروع الانتاج الصناعية.

وفي هذه المراحل يخصص ما يقرب من ثلث خطة الدراسة لمواد تقنية Technical والتدريب النظري والعملي في الانتاج الصناعي . ويخصص خمس ساعات أسبوعياً لتدريس الرياضيات ، وثلاث ساعات لتدريس الكيمياء ، ويخصص ثلاث ساعات إلى أربع ساعات أسبوعياً لتدريس الأدب (أنظر الجدول المرفق بخطة الدراسة).

المدرسة البولتكنيكية:

يقوم التعليم أو التربية البولتكنيكية بواجبين أساسيين:

١ - العمل على رفع زيادة الانتاج بتدريب العمال من أجل عالم صناعي جديد متغير .

٢ - ترقية وتنمية النمو للتكامل للفرد حتى يستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ويستطيع أن يستمتع بوقت فراغه الذي سيبدأ باستمرار مع التوسع في استخدام التشغيل الذاتي أو الآلي.

وتقوم التربية الشاملة أو التربية البولتكنيكية على سد الثغرة وهي التربية التي تجمع بين الجوانب المعرفية والتواحي التطبيقية، وهي لا تعني تعليماً مهنياً أو فنياً فقط ، وإنما هي نوع من التربية المتنوعة أو ما يعرف أحياناً بالتربية الحرة . وهي تسمح ما يتعلمه الطالب في المدرسة من نظريات وقوانين وأفكار ويتم تطبيقها في المصنع والحقل علي الفور ، وفي ورش وعامل المدرسة.

وفي هذا الإطار هناك عدة مبادئ معينة أساسية يهتم بتعليمها كجزء من

(٧) - مبحث عقير مرسى - مرجع سابق ، ص ٢٠٦-٢٠٨.

رسم توضيحي للسلم التعليمي في الاتحاد السوفيتي

السنون بالمدراس	أعمار الطلاب	
١٧	٢٣	معاهد للبحوث والدراسات العليا
١٦	٢٢	
١٥	٢١	
١٤	٢٠	الجامعات والمعاهد العليا
١٣	١٩	
١٢	١٨	
١١	١٧	
١٠	١٦	
٩	١٥	المدراس الثانوية العليا
٨	١٤	معاهد الطبيب
٧	١٣	المدراس الفنية
٦	١٢	المدراس الثانوية الدنيا
٥	١١	
٤	١٠	
٣	٩	المدراس الابتدائية
٢	٨	
١	٧	
	٦	رياض الأطفال
	٥	
	٤	مدراس الحضانة
	٣	

ثالثا التعليم العام في إنجلترا

مقدمة:

يرجع بعض المؤرخين نشأة المدارس الأكاديمية في إنجلترا إلى القرن التاسع الميلادي عندما أنشأ ألفريد الكبير Alfred the Great مدرسة في بلاطه لأبناء الطبقة الأرستقراطية جمع فيها رجال العلم من مختلف البلدان^٨. وتشطت حركة إنشاء المدارس الأكاديمية الخاصة Independent Grammar School التي اكتسبت بعد ذلك سمعة عالمية خلال فترة عصر النهضة ، فقد ظهرت في هذه الفترة المدارس الإنجليزية المرفقة التي أصبحت تعرف بالمدارس الثانوية الخاصة Public School منذ القرن الثامن عشر . وقد أصبحت هذه المدارس المؤسسات التعليمية الخاصة بإعداد الطبقات الحاكمة فظهرت في تلك الفترة مدرسة وينشستر Winchester وإيتون Eaton عام ١٤٤١ ، وأصبحت لهذه المدارس شهرة عالمية فتصبح يقصدها أبناء الأمراء والأثرياء من مختلف دول العالم. وهذه النشأة المبكرة للمدارس الأكاديمية في إنجلترا وارتباط هذه المدارس في الأذهان بتعليم أبناء الطبقات المتميزة تعليما مرتفع المستوى يؤهلهم للمناصب العليا في المجتمع يفسر لنا ما تتمتع به هذه المدارس من مكانة في المجتمع الانجليزي المحافظ .

أما تعليم أبناء الطبقات الفقيرة العاملة في إنجلترا فقد نشأ من القرن الثامن عشر نتيجة جهود هيئات دينية وجمعيات خيرية ومبادرات من بعض الأفراد الذين شعروا بمعاملة الطبقة العاملة ووقس ظروفها ، فظهرت مدارس أولية تقدم لهم مبادئ القراءة والكتابة والحساب والدين المسيحي ، وقد مهدت هذه الجهود الطريق لعود الحكومة في تعليم أبناء الشعب الذي بدأ منذ منتصف القرن التاسع عشر . وكانت

(٨) - أحمد كمال مشهور ، مقدمة في التربية المقارنة ، القاهرة: مصر للخدمات العلمية ، ١٩٩٢ ، ص ٨٥.

هناك جهود لـ "روبرت وايتس" الذي كان له مساهمات مادية لتمويل مدارس الأحد Sunday Schools والتي كانت تقدم تعليمًا أوليًا لأبناء الطبقات العاملة في يوم الاجازة الاسبوعي.

ومدارس العرفاء Monitorial Schools التي أنشأتها جمعية المدارس البريطانية والاجنبية والجمعية الوطنية للارتقاء بتعليم أبناء الفقراء علي مبادئ الكنيسة في إنجلترا وويلز في أوائل القرن الماضي. كما أدت الممارسة الفردية التي قام بها روبرت أوين R. Owen عندما أنشأ مدرسة لأبناء العمال من سن الخامسة وحتى من العاشرة في مصنع النسيج الذي يملكه في "نيولا نارك" إلي ظهور جمعية لمدارس الأطفال أنشأها "ويلدسين" ووصل عدد مدارس الأطفال خمس وخمسون مدرسة عام ١٨٢٥. وكان شعار الجمعية "افتح مدرسة واغلق سجنًا" Open a school and Close a Jail. إشارة صريحة إلى اعتقاد الجمعية في أهمية التعليم بالنسبة للحد من انتشار الجريمة بين أبناء الطبقة الفقيرة ، فقد كانت ظاهرة تشرد أبناء العمال في الشوارع تجعل منهم فريسة سهلة للانحراف والجريمة.

وفي عصر النهضة ظهرت فكرة التبرعات الخيرية التي تتفق منها علي التعليم وإنشاء المدارس وكان يقدم بالتبرع بهذه الأموال الأفراد أو المجموعات الغنية وقد ساعد ذلك علي وجود رقابة مدنية علي المدارس بديلا من رقابة الكنيسة .

وخللت السيطرة علي التعليم في إنجلترا للكنيسة ورجال الدين ونشطت بعد ذلك الجهود الخيرية والامسهامات الشمسية ، وكانت أول إمانة من هذا النوع تلك التي أقرها البرلمان سنة ١٨٢٢ واعقبت ذلك إنشاء لجنة خاصة سنة ١٨٢٩ للإشراف علي صرف الأموال المخصصة لإعانة المدارس كما خصص مفتشون لزيارة المدارس التي تتلقي إعانات وقد تحولت هذه اللجنة فيما بعد سنة ١٨٥٦ إلي مديرية التعليم . كما كان للثورة الصناعية آثار علي التعليم منها:

١- إنشاء مدارس الأحد لتعليم الأطفال الذين يعملون في المصانع طيلة الأسبوع.

٢- إنشاء مدارس الأطفال الذين تعمل أمهاتهم في المصانع.

٣- إنشاء المدارس الفنية سنة ١٩٠٥ ولم تكن ذات طابع مهني معين ، صناعي أو تجاري ، وإنما كانت تهتم بالطوم التكنولوجية التي تستند إليها الصناعات الكبرى .

ثم تلى ذلك تطورات في نهاية القرن التاسع عشر ، مثل صدور قانون فوستر Foster Law عام ١٨٧٠ ، الخاص بالتعليم الابتدائي.

وظهور قانون بلفور سنة ١٩٠٢ حدد الطابع الرئيسي للرقابة العامة على التعليم ، فقد نقل اختصاصات التعليم العام إلى السلطات المحلية .

أما قانون فيشر سنة ١٩١٨ فقد جعل التعليم اجباري حتى سن ١٤ وألغى كل الرسوم من المدارس الأولية العامة وطالب السلطات التعليمية بتقديم الخدمات الصحية والترفيهية.

أما قانون بتر سنة ١٩٤٤ فهو يمثل خلاصة إصلاحات التعليم في بريطانيا بعد الحرب العالمية الثانية . ويعتبر هذا القانون أساس الإدارة والتنظيم للتعليم العام حالياً في إنجلترا ، هذا ما سوف نعرض له .

إدارة التعليم:

يسير نظام التعليم في إنجلترا على نظام يخالف النظام الذي تسير عليه فرنسا ، فلا تسيطر الدولة على كل شؤون التعليم ، بل تشترك فقط في وضع سياسة عامة له تهتدي بها السلطات المحلية في إشرافها على التعليم ، وتكيفها وفقاً لظروفها وحاجاتها .

ووجهة نظر إنجلترا في علاقة الدولة بالتربية تقوم على أساس تأكيد الدولة من حصول كل مواطن على الحد الضروري الذي يعتبر حداً أدنى للتعليم ، وتنتج من هذه

المنظرة نحو شئون التربية والتعليم أن تميز النظام التعليمي في إنجلترا في علاقة
النسبة بأمور ثلاثة:

١ - اللامركزية في الإشراف على التعليم.

٢ - قيام الهيئات الدينية والمنحية بدور هام في التعليم.

٣ - حرية المعلمين والمتعلمين.

أما بالنسبة للأمر الأول فإنه لم تكن هناك وزارة للتربية والتعليم في إنجلترا
حتى عام ١٩٤٤، وكان هناك فقط هيئة للتعليم Board of Education يتلخص عملها
في مجرد الإشراف بصفة عامة على شئون التعليم في إنجلترا وويلز حتى تغير ذلك
الأمر وأصبحت وزارة منذ قانون ١٩٤٤ الذي أصدره "بوتلر" Butler والذي جعل
الوزارة يرأسها وزير ويحدد القانون مسئوليات الوزير ، بيد أن سلطات الوزير لا
تمتد على كل أنواع التعليم ، فالتعليم الجامعي مستقل عنه والمدارس الخاصة
بالتقنيات المسلحة يشرف عليها وزراء الحروب والبحرية والجوية ومدارس الجانحين
تشرف عليها وزارة الداخلية ، ويخضع التعليم الزراعي لسلطات وزير التربة
والاشتراك مع وزير الزراعة والجامعات ، كما يشرف الوزير على بعض المتاحف
ولا يمارس الوزير سلطاته بصورة مباشرة على المدارس أو المعاهد التعليمية هو لا
يعين المعلمين ولا يحدد المناهج ولا يقرر الكتب الدراسية.

ويساعد الوزير في رسم السياسة التعليمية مجلس للتعليم الاستشاري
المركزي لإنجلترا وويلز إلى جانب المجالس الاستشارية المركزية الأخرى الخاصة
بالمهاتنات وإعداد المعلمين والتجارة والصناعة ، ويمكن للوزير أيضا أن يشكل لجانا
ولدراسة بعض الموضوعات.

ويساعد الوزير في إدارة الوزارة وكيل الوزارة الدائم وهو من كبار الموظفين
الحديثين الدائمين ، ويولي وكيل الوزارة نائب له يليه في الرتبة وكلاء وزارة عاديون كل
منهم مسئول عن جهاز من أجهزة الوزارة وكل جهاز من أجهزة الوزارة يقسم إلى
إدارات يديرها سكرتيريون مساهمون وكل إدارة تنقسم إلى أقسام يديرها رؤساء.

ويساعد الوزير في متابعة السياسة التعليمية جهاز يضم مفتشي صاحبة
الهيئة وهم مستخدمون في خدمة الملك وليس الوزير ، ويعملون من قبل التاج. لذلك
يتمتعون بنوع من الحرية والاستقلال ، هؤلاء المفتشون ينقسم عملهم بين ميدانين
رئيسية ثلاثة : التفتيش على المدارس والتشاور مع السلطات المحلية ، وتمثيل الوزارة
في الشؤون الإدارية على المستوى المحلي ، وتقديم المشورة للوزارة فيما يتعلق بأمور
التعليم نظريا وعليا وعليهم مسئولية الملاحظات التي تصدرها الوزارة.^{١٠}
السلطات المحلية وعورها :

تتكون السلطات المحلية مسئولة أمام وزارة التربية عن حسن إدارة المدارس
في منطقتها لكل سلطة تعليمية محلية إدارتها التعليمية وهي منظمة على غرار تنظيم
وزارة التربية والتعليم. ويرأس الإدارة التعليمية المحلية مدير يسمى أحيانا "مدير
التعليم" ويتم اختيار أعضاء السلطات المحلية بالانتخاب ، ونظرا لأن أعضاء هذه
السلطة قد لا يكون لديهم دراسة بشؤون التعليم فإن هذه السلطات تعين لجنة رئيسية
للتعليم وهذه اللجنة تقوم بتشكيل لجان فرعية تتولى تصريف أمور التعليم للمنطقة.
وتقوم علاقة السلطات التعليمية مع وزارة التربية على أساس التعاون المتبادل
على المستوى الرسمي وغير الرسمي . ويقوم موظفون معينون في وزارة التربية
بتصريف شؤون السلطات التعليمية المحلية كل منهم مسئول عن منطقة معينة يتلقى
مراسلاتها ويتولى الرد عليها وعلى هؤلاء الموظفين أن يتحققوا من مطابقة
المشروعات التي تقدمها السلطات التعليمية المحلية مع تعليمات وزارة التربية ، ويقوم
هؤلاء الموظفون بالبحث في الأمور التي تقع في سلطاتهم أما غيرها فيحيلونها إلى
رؤسائهم وقد تصل إلى الوزير نفسه في بعض المسائل الهامة.

تمويل التعليم:

يختلف تمويل التعليم في إنجلترا عنه في أمريكا على الرغم من تشابههما في

(١٠) - مصدر مشهور ص ١٠٠ ، مرجع سابق ، ص ٣٦٥-٣٦٦.

لامركزية الإدارة التعليمية فنجد أن ٦٦٪ من الإنفاق الكلي على التعليم في كل سلطنة من السلطات التعليمية المحلية في إنجلترا يأتي من الأموال العامة في حين أن مكتب التعليم الفيدرالي لا يساهم بأي شيء في تمويل التعليم ، ويقع العبء الأكبر كله على السلطات المحلية.

ويعتبر وضع السلطات التعليمية المحلية في علاقتها بوزارة التربية في إنجلترا نموذجاً فريداً في النظم التعليمية . فعلى الرغم من أن السلطات التعليمية تتلقى أموالاً كثيرة من وزارة التربية فإن هذه السلطات تتمتع بحرية كبيرة في التصرف .

مراحل التعليم : (السلم التعليمي) .

يعتبر التعليم الإنجليزي إنمكاساً واضحاً للنظام الاجتماعي الذي كان يقوم في أساسه على مبدأين هامين هما : نبل الميلاد والقدره وما زال أثرهما حتى الآن في المجتمع الإنجليزي ، وإن كان مبدأ القدره تتزايد أهميته كمفتاح لراكز القوة . وما زال نظام التطعيم الإنجليزي طبقاً في أساسه ، فهناك التعليم الخاص لأبناء الطبقة الأرستقراطية والطبقة الفنية . وهناك تعليم جيد الذي يحصل للجامعة والقادرين على مواصلة الدراسة الأكاديمية ، وهناك التعليم البسيط للذين لم يوفقوا في الالتحاق بالتعليم الجيد الموصول للجامعة . وللتظام التعليمي في إنجلترا نظمته قانون يقرر على النحو التالي :

- المرحلة الأولى وتتكون من قسمين :

(١ - مدرسة الأطفال ، وتسمى Infant School) ومدتها سنتان من سن الخامسة حتى السابعة ، ونظراً لأن فترة الإلزام في إنجلترا تمتد ما بين سن الخامسة حتى الخامسة عشر فإن هذه المرحلة تدخل فيها وتعتبر مرحلة إلزامية مجانية . وقد تكون هذا النوع من المدارس في أبنية مستقلة خاصة به أو في أبنية مشتركة مع المرحلة الابتدائية . والتعليم به اختياري وليس إجبارياً والوظيفة الأساسية لرياض الأطفال هي مساعدة الطفل تدريجياً على الدخول إلى مرحلة

التعليم الرسمي المنظم واستثارت إكتشاف بيئته المحيطة به. ويتعلم الطفل أيضا مبادئ القراءة والكتابة والحساب في هذه المرحلة وذلك في اللحظة المناسبة عندما يظهر استعدادة وقدرته ولذلك تتمتع عملية تحديد الوقت المناسب للطفل في تعلم هذه المهارات من أصعب المسائل التربوية في هذه المرحلة.

ب - المدرسة الابتدائية Primary School ومدتها أربع سنوات بين سن السابعة حتى سن الحادية عشر ، يتقدم التلميذ في نهايتها لإمتحان القبول في مرحلة الثانوية أو ما يعرف بامتحان (+١١) Eleven Plus ، وتتنوع موضوعات الدراسة بهذه المرحلة حول الموضوعات التي تدرس عادة في المدارس الابتدائية وهي لوضوحات التي تعني أساسا بتعليم القراءة والكتابة والحساب وبعض العلوم العامة التربية البدنية والفنية والموسيقية والرياضية . إلا أن الدراسة تتركز حول نشاط التلميذ وإيجابته ولا تعتمد على الحفظ والتلقين ، وبالنسبة للتربية الدينية فإن جميع المدارس في إنجلترا بما فيها المدارس الابتدائية تبدأ يومها الدراسي بالصلاة . أما المنهج فهو غير طائفي في طابعه ، وإنما يعتمد على المبادئ والقيم الدينية السائدة المشتركة ، وتمتد هذا المنهج لجنة رسمية تضم ممثلين من وزارة التربية . السلطات التعليمية المحلية وتقابات المعلمين والهيئات الدينية في المنطقة .

المرحلة الثانوية:

حتى سنة ١٩٤٤ كان التعليم الثانوي في إنجلترا يتمثل فقط في المدارس كإكاديمية Grammar بمقرراتها الدراسية الأكاديمية التي كانت تعد للالتحاق لجامعات أو لإعداد للمهنة . وكان يحظى بهذا التعليم الصفوة من التلاميذ القادرين الذين كانوا يمثلون ٢٠٪ من التلاميذ في سن التعليم الثانوي . أما باقي التلاميذ الذين يمثلون ٨٠٪ فكانوا يتعلمون في المدارس الأولية . حيث كانوا يبقون بها حتى سن الرابعة عشرة. بموجب قانون ينظم التعليم الثانوي عام ١٩٤٤ . أساس أن منته سبع سنوات تمتد من الحادية عشر حتى الخامسة عشرة وتلبي في النهاية امتحان

الشهادة الثانوية العامة للمستوى العادي (O-Level) ونظرا لأن من الالتزام يمتد حتى سن الخامسة عشرة ، فإن هذا القسم الأول من المرحلة الثانوية يعتبر مرحلة إلزامية مجانية.

القسم الثاني: سنته ثلاث سنوات من ١٥-١٨ وتؤدي في النهاية إلى امتحان الشهادة الثانوية العامة للمستوى المتقدم (A-Level) وهي الشهادة التي تؤهل للالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، ويتكون التعليم العام الثانوي العام في إنجلترا من أربعة أنواع من المدارس:

١- المدارس الثانوية أو الأكاديمية: وهي أقدم المدارس الثانوية بإنجلترا وتحظى بمكانة اجتماعية كبيرة لأسباب تاريخية ولأنها الطريق الموصل للجامعة والتعليم العالي ، يقبل بها أفضل التلاميذ الناجحين في امتحان القبول للتعليم الثانوي أو الصفوة الذين يمثلون أعلى ٢٠٪ تقريبا ، وتهتم المدرسة بالدراسات الأكاديمية والنظرية.

٢- المدرسة الثانوية الفنية: وتحظى بمكانة كبيرة وتحصل على أعلى نسبة من أحسن التلاميذ الناجحين في امتحان القبول للتعليم الثانوي علي -إن لم تكن تعادل - تلك التي تحظى بها المدرسة الأكاديمية ، ومتهجها يميل إلى المواد المهنية التي غالبا ما تكون دراسات هندسية وفنية للأولاد وموضوعات تجارية متقدمة للنابات.

٣- المدرسة الثانوية الحديثة: تضم مايقرب من ٧٠٪ من تلاميذ المرحلة الثانوية في إنجلترا ، الغالبية العظمى من تلاميذها يتركبوها في سن الخامسة عشرة ، والقلّة منهم هي التي تستطیع مواصلة التعليم الثانوي العام والمهني الذي يؤول للحياة وشغل أوقات الفراغ . وهي تعتبر أقل أنواع التعليم الثانوي مكانة في إنجلترا وتعاني من المشكلات الكثيرة التي من أهمها انخفاض مستوى التعليم وتباين قدرات التلاميذ وضعف مستوى الهيئات التدريسية وانخفاض مؤهلاتهم ونقص الخدمات التعليمية المناسبة.

٤ - المدرسة الشاملة: وهي نوع من المدارس يشتمل على أنواع مختلفة من التعليم الثانوي ويقبل فيه جميع التلاميذ دون أي تمايز. وتشير المدرسة الشاملة في إنجلترا كثيراً من الجدل والمناقشة ، وقد تبنت فكرتها حزب العمال لاعتبارات اجتماعية وتربوية منها^{١٢}:

- تكافؤ الفرص التعليمية للجميع.
 - القضاء على طبقة التعليم الثانوي.
 - التغلب على مشكلة القبول والاختيار للتعليم الثانوي.
 - مراجعة الحاجات المختلفة للتلاميذ لتنوع المقررات وتعديدها.
 - وجود فرص أكبر للتدريب العملي والعلمي.
 - التسهيلات الإدارية والعملية في توجيه التلاميذ ونقلهم من فرع دراسة لآخر داخل المدرسة وفق استعداداتهم وحاجاتهم.
 - وقد عارض حزب المحافظين فكرة المدرسة الشاملة لإعتبارات تربوية واجتماعية أيضاً من أهمها:
 - تؤول إلى خفض مستوى التعليم ونزيمته.
 - تعنى بالتلميذ المتوسط فقط ولا تعنى بالتلميذ الموهوب.
 - تظهر بها مشكلات في إدارتها وتنظيمها نظراً لضعفها.
 - أنها تقتصر على أهم ما يتميز به التعليم الإنجليزي وهو العناية بالفردية بالتلميذ لإعتياد المدرسة الثانوية على تعليم أعداد كبيرة تتقدم فيها العلاقات الشخصية المباشرة بين المعلمين والتلاميذ
- والشكل التالي يوضح السلم التعليمي في إنجلترا

(١٢) - المرجع السابق ، ص ٢١٩-٢٢٠.

رسم تخطيطي للسلم التعليمي في إنجلترا وويلز

السنون بالمدراس	أعمار الطلاب	البرامج
١٦	١٦	الجامعات
١٥	١٥	المدراس
١٤	١٤	الثنية
١٣	١٣	المدراس
١٢	١٢	المدراس
١١	١١	المدراس
١٠	١٠	المدراس
٩	٩	المدراس
٨	٨	المدراس
٧	٧	المدراس
٦	٦	المدراس
٥	٥	المدراس
٤	٤	المدراس
٣	٣	المدراس
٢	٢	المدراس
١	١	المدراس

رأبها التعليم في فرنسا

مقدمة

شهد التعليم الفرنسي في تطوره عدة تحولات هامة أدت إلى تشكيله في النهاية بالصورة التي هو عليها الآن ، وكانت من أهم العوامل التي أثرت في تطور التعليم في فرنسا تتمثل في عدة عوامل رئيسية من أهمها الكنيسة الكاثوليكية والثورة والفرنسية ، و دور نابليون ، وتمر حركة التنهين ، ومحاولات الإصلاح التعليمي المختلفة .

فدور الكنيسة الكاثوليكية يظهر عندما بدأ إنشاء أول مدرسة سنة ١٦٨٤ عرفت باسم "الأخوة المسيحيين" ، ومشها فقد جذت الطوائف الدينية الأخرى منها الطائفة اليسوعية "الجزويت" . كما وجدت مدارس علمانية غير دينية أيضا . وفي القرن السابع عشر طالبت الولايات الفرنسية للكنيسة ببناء المدارس في المدن والقرى وأن تقم التعليم الإلزامي ، وعندما تولى لويس الرابع عشر الحكم تركه أمر التعليم كله للكنيسة .

وفي بداية القرن التاسع عشر كانت فرنسا أكثرى شعوب أوروبا ، وكان الإشراف على التعليم وتمويله في فرنسا في يد الكنيسة الكاثوليكية . وقد عاد الصراع بين الكنيسة والدولة مرة أخرى في القرن التاسع عشر وانتهى هذا الصراع بقيام نظامين متوازيين للتعليم ، أحدهما ديني تحت إشراف الكنيسة والآخر علماني توجهه الدولة وتشرف عليه . على أن المدارس الكاثوليكية بدأت تفقد أهميتها بعد تقرير مجانية التعليم الثانوي سنة ١٩٣٣ وأصبحت المدارس الكاثوليكية تلتزم على تعليم أولاد الأسر الغنية .

أما دور الثورة الفرنسية فيظهر فيما هدف إليه رجال الثورة الفرنسية من بناء مجتمع ديمقراطي تتحقق فيه العدالة الاجتماعية فقد تتيهوا لأهمية التعليم في تحقيق المجتمع المنشود . وكان منذ منتصف القرن الثامن عشر قد بدأ إتجاه قوي

بزعامة الموسوميين Encyclopedists الدعوة إلى نظام قومي للتعليم تخيره الدولة فقط ويطلبوا بأن يكون التعليم ، عاما مجانيا ، إجباريا ، وعلمايا ، وقد أصبحت هذه الدعوة جزءا متكاملًا مع إتجاه الثورة الفرنسية.

أما نور نابليون فقد أكد التمسك المحافظ للتعليم الابتدائي عندما أشار في سنة ١٨٠٨ بأن المدارس يجب أن تعلم الدين الكاثوليكي الروماني. تبعا لذلك هذه قانون ١٨٢٣ منهج المدرسة الابتدائية بتعليم المهارات المختلفة ، والتوسع في المناهج. وقد أنشأ قانون سنة ١٨٠٢ نظاما للتعليم الثانوي الحكومي، وقد أتم نابليون بإنشاء نظام قومي للتعليم إلى إصدار قانون سنة ١٨٠٦ بعد أن أصبح أميرالوزا للبلاد.^{١٢}

وقد كان لمركبة التصنيع آثار في نمو التعليم والاهتمام بالتعليم الفني ، ويعتبر التعليم الفني والمهني أكثر جوانب التعليم الفرنسي هداه ، ولقد تحقق للتعليم الفني الاعتراف به ومساواته بالتعليم الثانوي التقليدي لاسيما منذ سنة ١٩٤٦ عندما أنشئت شهادة البكالوريا الفنية.

كما أن للإصلاحات التربوية دور هام مثل خطة "كوفنترسيه" وإصلاحات "جين زاي" ، وإصلاحات "لانجلين" ، وتمتير القوانين التي صدرت عام ١٩٥٩ أساس تنظيم التعليم الفرنسي في صورته الحالية . وقد استحدثت هذه القوانين إنشاء دور الحضنة ورفع سن الإلزام من ١٤ إلى ١٦ . ونظم التعليم الإجباري في المدارس ما بين السادسة والسادسة عشرة ونظم التعليم الثانوي بثوائمه المختلفة . كما أصبح من حق المدارس الخاصة الحصول على إعانات حكومية ومن حقها أيضا أن تطلب تحويلها إلى مدارس عامة .

١٢ - محمد منير مرسى ، مروج سابق ، ص ٢٢٠.

إدارة التعليم:

هناك عدة دول يسيطر النظام السياسي فيها على أساس الدولة وإشرافها على شئون التعليم ويميزه من المرافق العامة ، لا إخضاع الفرد لسيطرتها وتسييره وفق إدارتها أو للرضى عدة عقائد ومبادئ معينة عليه ، بل لتحقيق أغراض أخرى ، ومن أمثلة هذه الدولة فرنسا فهي تدين بعبء السيطرة على كل شئون التعليم منذ أن وضع تاهليون هذا المبدأ في ١٨٠٦ حتى الوقت الحاضر ، وهدفها من ذلك هو السيطرة على شئون التعليم ، بحيث تحقق ثلاثة أمور:

١- تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية تحقيقا عمليا .

٢- الإشراف الفني على شئون التعليم بوضعة في يد خبراء .

٣ - تحقيق التماسك القومي ، لا عن طريق خضوع الفرد ، بل عن طريق المشاركة والتعاون ودراسة التراث الثقافي للأمة.^{١٤}

وبالرغم من أن النظام التعليمي الفرنسي نظام مركزي وبيروقراطي فإنه لا يمنع وجود هيئات كثيرة لتقده وتوجهه ، فالبرلمان يلعب دورا مهما من وقت إلى آخر في مناقشة السياسة التعليمية ، كما أن مجلسيه يميئان سنويا عدة لجان لمناقشة الميزانية والسياسة التعليمية بوجه عام . ويوجد أيضا مجلس أعلى للتعليم القومي من أعضاء معيّنين ومنتخبين ومن بينهم اختصاصيون في المسائل التربوية والتعليمية . ووظيفة هذا المجلس مناقشة السياسة التعليمية وتقديم المشورة للوزير .

كما تقوم بعض الهيئات الدينية وغيرها من الهيئات الحرة بفتح المدارس ، وتسهم كثير من الهيئات وحماة الشعب بعمل بحوث خاصة في مختلف نواحي التعليم تهدف إلى إصلاحه ، وأخيرا توجد صحيفة تربوية ينفذها ، وعدد كبير من الهيئات والجمعيات الفنية تمثل وجهات النظر المختلفة التربوية والسياسية . ولا تتوانى هذه الهيئات والجمعيات عن نقد السلطات المركزية في نظامها السياسي لا في سياستها

(١٤) - وهيب سمعان ، دراسات في التربية المغاربية ، مرجع سابق ، ص ٧٩ .

التعليمية فحسب ، كما أنها تضع القسط والمضروبات التعليمية بمقتضى الحرية.
ويعتبر فرنسا نموذجاً تقليدياً للمركزية الشديدة في التعليم ويرجع ذلك إلى ما يقرب من مائة وثمانين عاماً عندما وضع ذلك نابليون ، ولكن - كما قلنا - مركزية تختلف عن الدول الجماعية لا تستهدف خطة أهداف عقلانية ، إنما مركزية فرنسا من أجل تنمية الوحدة القومية والتضامن والتماسك الاجتماعي ضد الاخطار التي تهدد الاستقرار في الداخل والخارج ، وقد ساعد على تقليل المركزية ما تحققه من نمطية على أساس من الثقافة العامة المركزية.

ويقوم بإدارة التعليم على المستوى المركزي أو القومي وزارة التربية والتعليم التي تقوم بالعصب الأكبر وتشاركها الوزارات الأخرى فتقوم وزارة الزراعة بالإشراف على التعليم الزراعي ، كما تقوم وزارة العمل والحريية والإسكان بالإشراف على المعاهد والمتخصصة في ميدانها.

وحد وزارة التربية الوطنية ، هي الإشراف على التعليم العام وتوجيهه ويرأسها وزير عضو في مجلس الوزراء ، ويساعد الوزير وكيل الوزارة تساعد أجهزة مختلفة والمفتش العام الذي يقوم بزيارة المدارس بهدف دورية لفحص المشكلات على الطبيعة ، كما يقوم بتوجيه وتقوم المعلمين ويساعدهم في ذلك على المستوى الإقليمي والمحلي مفتشون إقليميون.

ويعاون الوزير في شئون وزارته مجلس وإجاء مختلفة من أهمها المجلس الأعلى للتعليم الوطني وهي متصل بالوزير مباشرة ومجلس الأكاديميات حيث يضم كل منبري الأكاديميات .

وزارة التربية هي التي تقوم بتقرير المناهج والكتب الدراسية وتحديد البرامج الدراسية ، وتعين كل العاملين في ميدان التعليم كما تقوم باستصدار القوانين التعليمية والنشرات التي توجه العمل وتقوم مفتشوها بالتحقق من أن المدارس تتبع قوانينها وتعليماتها.

تمويل التعليم:

على الرغم من مركزية الإدارة الفرنسية فإن تمويل التعليم لا يسير على نفس النظام المركزي ، وتقوم السلطات المحلية بالمشاركة في تمويل المدارس الابتدائية والدراسات التكميلية وتقوم الكوميونات والبلديات بتحمل نفقات شراء الأراضي وتكاليف الأبنية المدرسية وتجهيزها وتوفير أدوات التعليم والأتاث المدرسي.

وتقوم الحكومة المركزية بتحمل معظم النفقات فيما يتعلق بالتعليم الثانوي والفني العالي كما تقوم بصرف جميع رواتب المعلمين ، ويعتبر جميع المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة موظفين مدنين.

وتشير البيانات الإحصائية إلى أن ميزانية التعليم في فرنسا كانت حوالي ٢٠ ألف مليون فرنك فرنسي عام ١٩٦٨ ، أي ما يوازي حوالي ١٦٪ من الميزانية العامة للدولة ، و ٧،٤٪ من الدخل القومي ، وقد وصلت نسبة ميزانية التعليم إلى حوالي ١٧٪ من الميزانية العامة للدولة سنة ١٩٧٠^{١٥}.

المراحل التعليمية : (السلّم التعليمي)

من أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم في فرنسا هي مجانية التعليم العام ، والإلزامية من سن ٦-١٦ وحياد التعليم وعدم طائفية وقيام التعليم الخاص بجانب التعليم العام ، واحتكار الدولة لمنح الشهادات والديبلومات والدرجات بعد امتحانات عامة.

ومدة التعليم العام في فرنسا اثنا عشر عاماً من سن السادسة حتى الثامنة عشرة تغطي فترة الإلزام منها عشر سنوات ، من السادسة حتى السادسة عشرة ويتكون نظام التعليم الفرنسي من المراحل التالية:

(١٥) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ، ص ٢٣٥-٢٣٦.

١- مرحلة نور الحضانة:

ومدتها أربع سنوات ، من سنتين حتى السادسة . وهي مرحلة اختيارية لا تدخل ضمن سن الإلزام ، وإن كانت تضم ما يزيد عن ٦٠٪ من الأطفال . وتعتبر هذه المرحلة تمهيدا للمرحلة الابتدائية ، ولدارسها تاريخ مشرف في فرنسا يرجع حتى عام ١٨٣٧ ، يعتز الفرنسيون بالدور الذي لعبته كقوة اجتماعية في العناية بالأطفال الطيبة العاملة . ونقع هذه المدارس تحت الإشراف المباشر لوزارة التربية ، ولها جهاز إشرافها الخاص بها ، كما تقوم المفتشات بالتفتيش الدوري على هذه المدارس.

ومهدف هذه المرحلة هو العناية بالطفل ورعايته رعاية كاملة من ناحية . ومساعدة الطفل على تلقي تعليمه الابتدائي من ناحية أخرى ، وتقوم طريقة التربية في هذه المرحلة على أساس طريقة مونتسوري.

٢ - المرحلة الابتدائية أو الأولية:

ومدة الدراسة بها خمس سنوات من سن السادسة حتى الحادية عشرة ، وبعدما ينتقل التلميذ إلى التعليم الثانوي ، والتعليم الابتدائي مختلط ، ولكن توجد أيضا مدارس منفصلة للبنين وأخرى للبنات ، وهناك مدارس ابتدائية خاصة للمعوقين ومدارس أخرى لأبناء المتنقلين كالصياحين .

ويشمل منهج المدرسة الابتدائية ثلاث مقررات : مقرر تمهيدي (من سن ٦-٧ سنوات) ، ومقرر أولي (٧-٩) ، ومقرر متوسط (٩-١١).

ويتضمن منهج المدرسة الابتدائية المواد التي تشمل عليها هذه المرحلة ومادة هي : التربية الوطنية والقراءة والكتابة والتاريخ والجغرافيا ، مع التركيز على تاريخ وجغرافيا فرنسا ، والرياضيات ومبادئ العلوم والرسم والخفاء والعمل اليدوي والتربية الرياضية والنشاط الترفيهي.

وتوجد مدارس "الهواء الطلق" للأطفال ريفية السعة ، كما توجد مدارس

داخلية أولية للولاد الأسر دأشة التفتل ،

٣ - المرحلة الثانوية:

بعد انتهاء المرحلة الابتدائية يتقدم التلاميذ لمواصلة دراستهم في المرحلة الثانوية ومدتها سبع سنوات من سن ١١-١٨ مقسمة إلى مرحلتين.

١ - مرحلة الثانوي الأدنى ومدتها أربع سنوات من ١١-١٥ . ويكمل بهذه المرحلة كل الأطفال الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتعليم بهذه المرحلة هو طابع عام لا يتضمن أي تدريب مهني وإن كانت برامج التوأمة متنوعة ، ويرجع عليها التلاميذ حسب استعداداتهم وقدراتهم ويمكن نقل التلميذ من برنامج دراسي لآخر مناسب له . وبعد السنتين الأوليين من التعليم الثانوي الأدنى ، يمكن للتلميذ أن يختار التعليم العام أو التعليم الزراعي الذي يقدم في مدارس الليسية أو الكوليج الزراعية ، أو يختار دراسة عملة تطبيقية.

وهناك نوعان رئيسيان من المدارس للتعليم الثانوي الأدنى أحدهما يعرف باسم "كوليج التعليم الثانوي" وهي مدارس أنشئت حديثاً ، والثاني يعرف باسم "كوليج التعليم المهني" . ومع أن بعض مدارس الليسية مازالت تقدم تعليمًا ثانويًا أدني إلا أنه وضع مؤقت حتى يتم دمج فصولها في مدارس كوليج التعليم الثانوي . ويمنح التحويل من مدرسة إلى مدرسة أخرى مشكلة كبيرة.

ب) - مرحلة التعليم الثانوي الأعلى:

ومدتها ثلاث سنوات من ١٥-١٨ وهناك نوعان من التعليم الثانوي الأعلى :-

١ - ذو المدى الطويل ومدته ثلاث سنوات ويؤدي إلى جميع أنواع البكالوريا (الشهادة الثانوية).

ويقسم هذا النوع من التعليم أقساماً وشعباً علمية وتكنولوجياً وأدبية . وهناك مقررات أساسية إجبارية لجميع مذهبها اللغة الف نمسة ، الثا. مذهب الصغرافية والتربية الوطنية واللغات الحية والرياضيات والعلوم الطبيعية والتربية الرياضية . ويقدم هذه النوع من التعليم في مدارس الليسية القديمة والحديثة والفنية .

٢- ذو المدى القصير ومفاته لا تزيد عن سنتين ويؤدي إلى دخول في تدريب المهني الصناعي أو التجاري أو الزراعي ، ويقدم هذا النوع من التعليم في مدارس الكوابع التي تقدم تعليمًا ثانويًا عاليًا أو معاهد زراعية تابعة لوزارة الزراعة.

والشكل التالي يوضح السلم التعليمي في فرنسا .

مراجع الفصل

- ١ - أحمد حسن حبيب ، فلسفة النظام التعليمي وبنة السياسة التربوية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ .
- ٢ - أحمد كمال عاشور ، مقدمة في التربية المقارنة ، القاهرة : مصر للخدمات العلمية ، ١٩٩٢ .
- ٣ - محمد سيف الدين فهمي ، المنهج في التربية المقارنة ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٢ .
- ٤ - محمد منير مرسي ، المراجع في التربية المقارنة ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨١ ، ص ١٥ .
- ٥ - وهيب سمعان ، دراسات في التربية المقارنة ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٥٨ .
- ٦ - Sadler , M. How Far Can We Learn Anything of Practical Value
From the Study of Foreign Systems of Education , England:
Gniffod, 1900.

الفصل الرابع

إعداد المعلم في الوطن العربي

- مهنة التعليم
- معاهد إعداد المعلمين
- الإعداد التكاملي والإعداد المتتابعي

الفصل الرابع

مهنة التعليم وإعداد المعلم في الوطن العربي

التعليم كمهنة:

ولاختيار وضع التعليم كمهنة ينبغي أن تستعرض مقومات المهنة لثري مقدار
حظ المعلم منها:

أولاً: تعتمد المهنة في ممارستها على النشاط العقلي أكثر مما تعتمد على النشاط
الجسمي، فهي مهنة يطلب عليها طابع النشاط الذهني.
ثانياً: تتطلب المهنة الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة. ومن الواضح أن التعليم
معرفة متخصصة لها قيمتها وأهميتها في تمكين المعلم من ممارسة عمله على
أساس سليم.

ثالثاً: المهنة تتطلب إعداداً معيناً ممتداً، ويتم تفريغ المهنيين عادة في الجامعات،
والمعاهد العليا. ففي الكليات الجامعية يلم الطالب بمناهج جامعية يصل
بالتالي إلى مستوى متطلبات المهنة التي يحد لها.

رابعاً: تتطلب المهنة نمواً مستمراً في أثناء الخدمة. ونحن نجد بالنسبة للمعلمين أن
مبادئ التخصص العلمي ومواد الإعداد المهني تتطور مع الزمن، فتحدث
فيها مكتشفات، وتبرز حقائق جديدة، ومن ثم يجب على المعلم حضور
الحلقات، وورش العمل، وحضور المؤتمرات، للاحقة التطور.

خامساً: المهنة تتطلب لصاحبها عملاً له طابع الدوام وعضوية مستمرة فيها، أما
المعلم الذي يترك مهنة التدريس ليشتغل في إحدى الوزارات - غير وزارة
التربية والتعليم - بعمل لا يمت إلى التعليم بصفة فإنه يفقد عضويته بمهنة
التعليم. وينقطع عن كل شيء يتصل بها.

ساسا: المهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية، تترفع عن مستوى الاستغلال، أو التركيز على تحصيل الكسب الشخصي. والجانب الأوضح في مهنة التدريس هو خدمة الآخرين، لا استغلالهم، ولا الرغبة في الكسب المادي. مساهمة المهنة يكون لها تنظيم مهني قوي، فلكل المهن المعارف عليها تنظيماها المهنية التي تعتبر وسيلة لتقرير أهداف محددة، وأراء متحدة لصالح أعضائها.

ثامنا: المهنة تصنع للمستويات اللازمة لها، والتعليم خدمة تضطلع الدولة بمادة بتوفيرها، والدول من جانبها لم تستطع أن تعدد مستوى مهنيًا تلزم به في تقديم هذه الخدمة للجماهير العربية. وأعضاء مهنة التعليم في بلدنا لم يتحقق لهم من الاستقلال ولم ينتهيا لهم من الفرص ما يجعلهم يمارفون على المستوى اللازم لممارسة المهنة بصفة قاطنة. بحيث لا يسمحون بتعيين أحد إلا إذا أقرت النقابة مؤهله، وقيمته ضمن الصالحين لمهنة التدريس^١.

الرغبا عن مهنة التدريس، بين الذكور والإناث:

هناك دراسات عديدة تناولت الرغبا الوظيفي عند المعلمين، وسوف نشير إليها على المستوى العالمي والخليجي.

فنجده الدراسات الاجنبية التي قام بها كل من "جوزيف وجرين" Joseph & Gree تؤكد أن منزلة المهنة لها معان مختلفة لكل جنس كما أن التعليم كمهنة مازالت لا منزلة أعلى عند النساء منها عند الرجال. مثلا ٢٩٪ من النساء في سن الجامعة قائل ١٣٪ من الرجال في نفس السن يوافقون على أن الإناث، وزيجاتهم أو أن ائهن وأبائهم يعتقدون بأن اختيار مهنة التدريس اختيار جيد^٢. ويقول كل من

١ - أحمد حسن مبيد، فلسفة النظام التعليم وبنية السياسة التربوية، دراسة مقارنة، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ط٢ - ١٩٧٩. ص ٢٥٦-٢٥٩.

٢ - Joseph, Pamela, and Nancy Green. "Perspective on Reasons - (for Becoming Teachers", Journal of Teacher Education, Vol., 37, No. 6 Nov. Dec. 1986, pp. 28-32

"جوزيف وجرين" أن ارتفاع تكاليف الإعداد للمهن الأخرى غير مهنة التدريس، من الأسباب التي تجعل المعلمين الذكور يعزلون عن المهنة.

كما يؤكد "سايكس" Sykes على أن انعدام فرص الحراك من وظائف اليانعة الزرقاء إلى وظائف اليانعة البيضاء، يكون مسببا من أسباب العزوف عن مهنة التدريس، أما السبب وراء كثرة انضمام النساء والأكليات لمهنة التدريس فهو قلّة الفرص القبول في المهن الأخرى.^٢

كما أن "شليشي وفانص" Schlechty and Vance يقولان أنه حتى الناس الذين ينتمون إلى مجاميع اجتماعية/اقتصادية كانت ترى في التعليم وسيلة للحراك إلى أعلى، ما عانوا يخلون سلك التعليم، فقد زادت فرص العمل الأخرى (غير التعليم) لهؤلاء (السود والنساء) ودرس العمل الأخرى هذه أفضل ربحا وذات عائد أفضل من التعليم.^٣

وأُسفرت نتائج بعض البحوث عن أن المدرسين يشيرون إلى أن انخفاض المكانة الاجتماعية، أثر على قرارات زملائهم بترك المهنة. ومن ثم فالطلاب الذين يختارون مهنة أخرى غير التدريس يفعلون ذلك لإبرائهم للواقع التدريسي، وأيضا لإبرائهم أن التدريس لا يوفر لهم فرصا للقيادة، والتقدم والقوة، والمال والسلطة، والاستقلال، أي لا يؤدي إلى مستقبل أفضل. يلاحظ هنا أن كثيرا من الأسباب للعزوف عن مهنة التدريس مشتركة بين المغرب والعالم العربي.

(٢) Sykes, G. "Contradictions, Ironies, and Promise Unfilled: - Acontemporary Account of the Status of Teaching" Phi Delta Kappan, Vol., 63, No., 2 1983, PP. 88.

(٤) Schlechty, P.C, and Vance, "Recruitment, Selection and Retention: The Shape of the Teaching Force". Elementary School Journal, Vol., 83, No., 4 . 1983, PP. 469-487.

(٥) Empey, D.W. " The Greatest Risk: Who Will Teach?" - Elementary School Journal, Vol, 82, NO.2, 1984. PP. 167-176.

ويضيف "بمن ونوبل" Pymn & Noble أن أبناء الطبقة المتوسطة يحصلون على فرص في مهن أخرى أكثر جاذبية من التعليم، وبهذا تبقى في مهنة التعليم من لا يمتلك الميزات التي يفضلها سوق العمل بصورة عامة. ويضيف "بمن ونوبل" بأنه إذا كان هذا صحيحاً فمن الممكن أن نتوقع أن التعيين في مهنة التعليم سوف يكون مقتصرًا على الطلبة المنحدرين من الطبقة العاملة، وعلى النساء بصفة عامة، وهذا يعكس الوضع الضعيف لهاتين الفئتين في سوق العمل، تلك هي وجهة نظر في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمعلم وكيف تتكون في بريطانيا^٦.

وحيث أن الحوافز المادية كمرتبات المعلمين والمكافآت لها دور في تسجيل الرضا عن العمل لدى المعلمين، نجد "ليفن" L. V. Levin في الولايات المتحدة الأمريكية يقول: "أن المعلمين يتقاضون رواتب أقل مما يتقاضى أصحاب المهن الأخرى". كما تشير بعض الدراسات على أن التدرج ما فيها ليس جذاباً بالنسبة للمهن الأخرى المتوفرة للذكور، ونفس القدر تبتعد مهنة التعليم جذابة للإناث لأن مرتبات التدريس بالنسبة لهن أعلى مما هي عليه في المهن الأخرى^٧.

ولعل أكثر ما تشير إليه المؤلفات العربية حول المعلمين وتقصيرهم في الخليج بصورة عامة، وفي الكويت خاصة، أن النقص يكون أكثر بالنسبة لمادتي العلوم

(٦) Pymn, Bridget and Trevor Noble. "Entry to Teacher Training - In the Years of Decline" *Higher Education Review*, Vol. 19, No. 2, 1987, PP. 52-60.

(٧) Levin, H.M. "Solving the Shortage of Mathematics and Science Teachers," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 7, No. 4, 1985, PP. 371-382.

(٨) Rumberger, Russell. "The Impact of Salary Differentials on Teacher Shortages and Turnover: The Case of Mathematics and Science Teachers" *Economics of Education Review*, Vol. 6, No. 4, 1987. PP. 389-399

والرياضيات، وكذلك تقول المؤلفات الغربية أن هنالك قصورا في معلمي الرياضيات والعلوم، وذلك لأن الوظائف البديلة في سوق العمل للمتخصصين في هذين المجالين تقدم مرتبات أكبر. وهذه مشكلة -كما يقول ريمبرجر- "بأنها موجودة في الولايات المتحدة الأمريكية".^٩

ويلاحظ من هذه الدراسات ثنائي المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم بصفة عامة على المستوى العالمي، كما يلاحظ أن مهنة التدريس ليست من المهن التي تسمح بالحراك الاجتماعي، أن الترقّي الوظيفي الذي يطمح إليه الفرد في الوقت الحاضر. ونتيجة لاتساع سوق العمل يتضح أن الجهد المبذول في مهنة التدريس لا يتكافأ مع الحوافز المتوافرة، الأمر الذي يجذب المعلمين إلى وظائف أقل جهدا وأوفر دخلا. كما أن اتساع سوق العمل هذا يوفر وظائف توفر للفرد مكانة اجتماعية واقتصادية أكثر مما توفره مهنة التدريس، ألا وهي المهن العلمية مثل الطب والهندسة، وفي مجال التكنولوجيا، الأمر الذي يخفف من احترام المجتمع لمهنة التدريس، كما يساعد كل من عدم توافر الامكانيات المادية والتقنيات التربوية، وملازمة المكان لقضاء يوم عمل مريح مقارنة بمأجواء الأعمال الأخرى، على التعريف عن هذه المهنة.

كما أوضحت نتائج الدراسات السابقة عن أن مازالت التفرقة في الجنس واللون، من أحد الأسباب التي تؤدي بالإناث، ونوعي الطبقات الاجتماعية الأقل، إلى الإقبال على مهنة التدريس أكثر من الذكور، ونوعي الطبقات الأعلى. كما أن أغلب الدراسات التي أجريت في الوطن العربي كانت تهدف إلى تعريف أسباب عزوف الشباب عن مهنة التدريس بصفة عامة. وأن الدراسات التي أجريت حول تعريف المكانة الاجتماعية والاقتصادية للمعلم، بصفة عامة مازالت نادرة، على

(٩) - عبد العزيز الجلال، تربية المعلم وتغلب التنمية، الكويت:

المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب سلسلة عالم المعرفة.

١٩٨٥، ص ١٧٨.

Rumberger, Op. Cit., P. 392. - (١٠).

مستوى الصعيد العربي، ماعدا تلك الدراسات التي قدمت في المؤتمر التاسع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، التي دارت أبحاثها حول المكانة الاجتماعية للمعلم في العالم العربي.

وفي الكويت تصل بعض الدراسات إلى نفس النتائج التي خلصت إليها الدراسات العالمية، في دول الغرب، حيث تقول الدراسة "بأن الدخل الذي يحققه المعلم من مهنته غير مُرضٍ، وفي نفس الوقت يجد المعلم أن المهنة مرهقة ومتواضعة، ولا تحصل إلى درجات حكومية عالية".

وقد وجد "صالح، ويكيش" أن مهنة التدريس في جميع مراحل التعليم، ومصادر دخل المعلمين منحصرة في الراتب، وأن هذا الراتب لا يوفر للمعلم الحياة التي يرتضيها، وإذًا، فغالبية المعلمين يبحثون عن أعمال إضافية خارج أوقات العمل الرسمي. لذلك فالمعلمون والمعلمات غير راضين عن تلك المكانة الاجتماعية التي يضعها المجتمع لهم."

في دول الخليج، (في دولة قطر)، أظهرت نتائج البحوث، أن عدم الرضا الوظيفي يكمن في عدم التقدير المادي وعدم تقدير المجتمع للمهنة، أو نظرة المجتمع المتدنية للمعلم. وفي السعودية، وجد أن من أسباب المزوف عن مهنة التدريس أماكن التعيين، والملل الذي ينتج من رتابة العمل فيها، وثيرة الخدمات الخاصة بالمعلمين، والانتقار إلى نظام المكافآت للمعلمين الجديين."

١١ - مسكر علي، الدافعية في مجال العمل، الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٣.

١٢ - هيد الله صالح، وعمر بكيش، "المكانة الاجتماعية للمعلم"، جمعية المعلمين الكويتية، أسبوع التربية الرابع عشر، مارس ١٩٨٣.

١٣ - سليمان الشيوخ، و محمد سلامة، "الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر" الكويت: مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ج ٢٠، السنة الثامنة، أبريل ١٩٨٢، ص ٧٥-١١٦.

١٤ - مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الرياض، "العزوف عن مهنة التدريس في المملكة العربية السعودية"، المجلة السعودية للبحوث التربوية، ع ١ يناير ١٩٨٢، ص ١٦٩-١٧٤.

ويرى المنصوري، في العراق، أن نقص المواد التعليمية والوسائل وإهمال التلاميذ لأجبياتهم المنزلية تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلم^{١٥}. حين الإرهاق في العمل أيضا يؤدي إلى إنعدام الرضا عن المهنة وبالتالي العزوف عنها^{١٦}. كذلك أسفرت بعض النتائج عن أن معاملة الرضا على جانب طريقة التوجيه، من العوامل التي تؤدي إلى إنعدام الرضا عن المهنة^{١٧}.

كما أوضحت دراسة بالسعودية، أنه بالإضافة إلى الأسباب التي ذكرت، هناك أسباب مثل عدم إشباع المهنة للمصوحات المستقبليات للمعلمين، وإنعدام الارتياح النفسي، من الجوانب الإدارية والفنية: أنظمة التعليم، والعبء التدريسي، وعدد الطلاب داخل الفصول وهي جميعها أسباب تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين^{١٨}. كما بينت هذه الدراسة أن العزوف عن المهنة بين الذكور أعلى منه بين الإناث وهي نتائج اتفقت مع دراسة العزوف^{١٩}.

إلا أن بعض الباحثين لا يجدون أن هناك انعدام رضا كبير الأهمية بين مهنة التعليم، كما هو في سلطنة عمان مثلا، في الدراسة التي أجراها، طاهر عبد الرزاق

(١٥) - محمد المنصوري، "الرضا في العمل لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية"، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٩٦٨.

(١٦) - عبد العزيز حمد العزوف، وآخرون، القاهرة مؤلفه: الشباب العربي من مهنة التدريس، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢.

(١٧) - مدني قرج، "الرضا من العمل بين مدرسي العلوم بالتعليم الثانوي بالأقليم الجنوبي"، رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة عين شمس، ١٩٦٦.

(١٨) - مركز البحوث التربوية، جامعة الملك سعود، "ظاهرة عزوف الشباب العربي من مهنة التدريس"، مجلة العربية للبحوث التربوية، مجلد ٤ عدد أيار ١٩٨٤.

(١٩) - عبد العزيز العزوف، مرجع سابق.

(٢٠) - طاهر عبد الرزاق، "دراسة الكفاءات التعليمية لمعلمي المرحلة الابتدائية في سلطنة عمان"، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم وخزينة الشباب، ١٩٨٩.

٢٠ ، على المراحل السابقة لمعاد المعلمين وكليات التربية، وتصنيف الدراسة، أن انعدام الرضا هذا لا ترافقه رغبة عند المعلم بتغيير المهنة حيث قد يكون ذلك ناتجا عن رضاهم عن مهنتهم ودورهم الإنساني والاجتماعي في المجتمع. هذه قد تكون من العوامل التي تساعد في كثرة غياب المعلمين، وخاصة المعلمات، نظرا لوجود مثل هذه الأعباء التدريسية. وفي دراسة حديثة أجريت في دولة قطر، لمعرفة درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات،^{٢١} اتفقت نتائج هذه الدراسة، مع الدراسات السابقة، بشأن وجود فروق دالة إحصائية من حيث الرضا عن العمل بين المعلمين والمعلمات، لصالح المعلمات.

نموذج من الخبرة العربية: (إعداد المعلم في مصر)

حيث أن النظام المصري في إعداد المعلم يعد له الأسبقية في الوطن العربي ، ثم حيث أنه يتوفر فيه الكثير من الخبرات والملائم العربية فإننا سنتكلم بعرض موجز له في هذا السياق : ففي أغسطس ١٨٧٢ أنشأت وزارة التربية - كانت تسمى ديوان المدارس - معهدا عاليا لإعداد المعلمين باسم "دار العلوم" وكانت هذه الدار تأخذ حاجتها من الطلاب المتقدمين إليها وفقا لمستواهم في امتحان القبول الذي يعقده لهم . كما كانت تهيب لهم من المنهج ما يعفيهم من المتاعب الاقتصادية . وقامت هذه الدار بإعداد المدارس الابتدائية والثانوية بحاجاتها من مدرسي اللغة العربية . أما معلمو المواد الأخرى فكانوا يختارون من بين الأرائل خريجي المعاهد العليا التي كانت موجودة مثل الهندسة والمحاسبة والإدارة^{٢٢} . ولكن يظهر أن نجاح دار العلوم في تخليقها كان من أهم الأسباب التي أدت إلى التفكير في طريقة إعداد مدرسي المواد

(٢١) - شكري سيد احمد، "الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات

الرياضيات ، مرجع سابق. ص ٢٠٩.

(٢٢) - على مبارك ، الخطط التوفيقية ، الجزء التاسع ، القاهرة ، ١٢٠٥٠

ص ٥١.

الأخرى.

وفي مايو ١٨٨٠ وتمت ضغط الشعور بالحاجة إلى مزيد من التوسع في التعليم ، صدر مرسوم بتشكيل لجنة "لدراسة تنظيم التعليم وتقييم الاقتراحات التي تراها لإصلاحه" . وكان من بين مقررات هذه اللجنة إنشاء معهد عال لإعداد جميع المرشحين من مختلف التخصصات ، وتنفيذ التوصية اللجنة أنشئت مدرسة المعلمين العليا في سبتمبر ١٨٨٠ ، وعلى أثر إنشائها اختفت دار العلوم . كان الطلاب الذين يتقبلون في مدرسة المعلمين العليا - بقسميها الداخلي والخارجي - يتلقون تعليمًا مجانيًا ، ومذمة مالية ويوقعون على تعهد بالاشتغال بالوظائف الحكومية عددا من السنوات يساوي ضعف المدة التي يقضونها بالمدرسة . وفي عام ١٨٨٣/١٨٨٤ فصل قسم اللغة العربية من المدرسة ، وأعيد فتح دار العلوم ، وبقي المعهدان أساسا لإعداد معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية حتى ألغيت مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٢٩^{٢٣} ، ودمجت دار العلوم إلى جامعة القاهرة في عام ١٩٤٦ .

وفي عام ١٩٢٩ وجه وزير التربية "أحمد لطفي السيد" دعوة لأثنين من التربويين الأجانب - هما "مان" Mann الانجليزي ، و "كلاباريد" Claparede السويسري - للاشتراك في دراسة مسحية لنظام التعليم المصري ومشكلاته . وكان من بين توصياتهما ، إنشاء معهد للتربية يقوم بإعداد المعلمين ، وفتح المعهد في عام ١٩٢٩/١٩٣٠ لإعداد خريجي الجامعة للتدريس بالمرحلة الثانوية في قسم مدته سنتان ، كما فتح به قسم ابتدائي مدة الدراسة به ثلاث سنوات ، يلتحق به من أكملوا الدراسة الثانوية ليكونوا معلمين بالمدارس الابتدائية . ثم فتح معهد مشابه للبنات في عام ١٩٣٣/١٩٣٤ . ومضى المعهدان يلبيان وظائفهما في إعداد المعلم . وفي عام ١٩٥٠ انفصلت عن التسمية المباشرة لوزارة التربية والتعليم ، وصاروا ضمن معاهد

٢٣ - مرسوم بقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٢٩ بالتأسيس لوزارة المعارف العمومية بإنشاء معهد التربية ، الوقائق المسبوبة ، العدد ٨٩ بتاريخ ١٠/٧/١٩٢٩ .

وكليات جامعة عين شمس التي أسست آنذاك ، ويمثلان الآن في كلية التربية وكلية
البيئات بهذه الجامعة^{٢٤}.

على أننا ينبغي أن نشير إلى أنه في عام ١٩٢٨ أغلقت وزارة التربية القسم
الابتدائي بمعهد التربية للمعلمين ، حيث كانت أعداد خريجي الجامعة من الحاصلين
على دبلوم المعهد كافية للمرحلتين الابتدائية والثانوية . ولكن التوسع الكمي الذي حدث
في أثناء الحرب العالمية الثانية والذي لم تكن الوزارة مستعدة له الجأها إلى التوسع
في الاستعانة بخريجي الجامعة غير المؤهلين تربوياً للعمل بمدارسها . ثم خطت
الوزارة خطوتين أخريين تحت إلحاح الحاجة إلى توفير الأعداد اللازمة من المعلمين :
كانت الخطوة الأولى في عام ١٩٤٥ حينما قررت الوزارة أن تفتح نوعاً من
المعاهد - على مستوى معاهد المعلمين الموجودة حالياً في بعض الدول العربية والتي
مدتها عامان بعد المرحلة الثانوية - لتخريج معلمين للمرحلة الابتدائية . وتصورت
الوزارة هذا النوع من الإعداد على أنه أعلى ما تحتاج إليه هذه المرحلة . وكان ذلك
بداية انهيار مستوى معلم المرحلة الابتدائية ، فقد كانت هذه المعاهد ملجأً لذوي
المستوى التعليمي المتواضع ممن لم تقبلهم الجامعات ، وكان مدرسو المواد التربوية
فيها جماعة ذلة إعدادهم التربوي متواضع.

وفي عام ١٩٤٧ خطت وزارة التربية خطوتها الثانية بإعادة فتح مدرسة
المعلمين العليا لمواجهة الضغط المتزايد على المرحلة الثانوية . وتهيأ للوزارة من
المتخصصين في مختلف الدراسات ومن مجال انتقاء الطلاب ما جعل المدرسة تبدأ
بداية طيبة لإعداد طلابها في مواد التخصص والمهنة على أن يتخرجوا بعد أربع
سنوات .

ولكن هذه المدرسة خيمت إلى كلية الآداب والطب بجامعة عين شمس عند

٢٤ - أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبحثية
السياسة التربوية ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ ،
ص ٢٧٢ .

إنشائها عام ١٩٥٢ ثم توسعت نون استمداد في إنشاء كليات للمعلمين . وكان هذا التوسع بدوره بداية انهيار المستوى مدرّس المرحلة الثانوية ، فمعظم العاملين في هذه الكليات كانوا نون المستوى المطلوب للتعليم الجامعي . وكان معظم طلابها من الذين رفضت الجامعة قبولهم . وإذا كانت السلطات قد قررت إلحاق هذه الكليات بالجامعة في عام ١٩٦٧ فإن ذلك لم يرفع من مستواها إلا قليلا ، كما زالت مقبولة لإقل المستويات من الطلاب الذين لم تقبلهم الكليات الأخرى . ويتمثل نظام إعداد مدرّسي المرحلة الثانوية الآن في مصر في كليات التربية - التي حلت محل كليات المعلمين - وكلية البنات (الانقسام التربوية) بجامعة عين شمس وهي تسيطر على النظام التكاملي . وكانت كلية التربية بجامعة عين شمس تسيطر على النظام التتابعي حتى ١٩٧٠/١٩٧١ حين ضمت إليه كلية المعلمين بالقاهرة لتمثل قسما من أقسامها تتم فيه الدراسة على النظام التكاملي.

أما الدراسات العليا وإعداد المتخصصين في مختلف الفروع التربوية وشؤون التجريب والبحوث الميدانية فأمر ذلك اضططعت به كلية التربية بجامعة عين شمس ، ثم سارت على نهجها باقي الكليات التربوية . وقد نجحت كلية التربية بجامعة عين شمس في ذلك نجاحا كبيرا وانتجت إنتاجا غزيرا بسبب العدد الضخم الذي تهيأ لها في مختلف التخصصات . ولكن خريجي المعاهد العليا القديمة الذين كانوا يمثلون سلطة قوية بالدوائر الرسمية حتى أواخر الستينيات كانوا يجدون من هيئة التدريس بالكلية منافسا خطيرا في الرأي ، بل وفي الوظائف التربوية الكبيرة . ومن هنا كان هؤلاء - وبعض نوبي المصالح من غيرهم - مغار متاعب لكلية وخاصة في العقد الماضي .

وهي السبعينيات قامت وزارة التعليم العالي في مصر بنوع من التدخل في إعداد مدرّسي المرحلة الثانوية أدى إلى تسييع نظام إعداد المعلم . فإمام التوسع في التعليم الثانوي بمصر ، وأمام احتياج بعض البلاد العربية إلى المدرّسين المصريين

٢٥ - المرجع السابق ، ص ٢٧٢-٢٧٣ . هناك معلومات إضافية وتفصيل يمكن الرجوع إليها في هذا الجانب.

لتنفذ وزارة التعليم العالي - في إنشاء كليات التربية والصالها بالجامعات -
اندفاعا لا يعتزل بشواهد التعليم الجامعي ولا بمقوماته.
ويقودنا سياق المنهج للعرض لموضوع معلم المرحلة الابتدائية ، في فبراير
١٩٦٧ انعقد المؤتمر التوعمي للدراسات التربوية وإعداد المعلمين بكلية التربية ، وهو
ينبثق عن مؤتمر تطوير التعليم الجامعي ، واستعرض المؤتمر نظام إعداد معلم
المرحلة الابتدائية الذي كان يتم في معاهد المعلمين لمدة سنتين بعد اتمام المرحلة
الثانوية أو خمس سنوات بعد المرحلة الإعدادية ، وبعد مناقشة المؤتمر للموضوع
اتفقت الكلمة على ضرورة الارتقاء بمستوى معلم المرحلة الابتدائية وإعداده في إطار
الجامعة بعد المرحلة الثانوية ، وكان الاتجاه السائد هو العمل على أن يتقارب مستوى
إعداد معلم المرحلة الأولى مع مستوى إعداد أقرانه للمراحل الأخرى من التعليم ،
ويحدد لتنفيذ ذلك عام ١٩٧٢ على أن تشروع وزارة التربية من عام ١٩٦٧-١٩٦٨
بتصنيفية نظام الإعداد بعد المرحلة الإعدادية حتى يمكن تطوير الإعداد بعد المرحلة
الثانوية بالتعاون مع الجامعة . ولكن المسؤولين في وزارة التربية والتعليم أخذوا في
تصنيفية نظام القبول بعد المرحلة الثانوية في نفس العام ، واستبقوا النوع الذي تقرر
الغالب^{٢٦} ، وكانتهم يحاولون الاعتماد على كل سبل التطوير والارتقاء بمهنة التربية
والتعليم. ثم جاء الوقت لإلغاء معاهد تولى المعلمين والمعلمات وأصبح إعداد المعلم
الابتدائي في الجامعة ، وله أقسام خاصة به ، على أنه إعداد لمعلم التعليم الأساسي.

الصفااء الشخصية للمعلم:

من الضروري توافر عناصر رئيسة في معلم المستقبل مثل سلامة النطق
والسمع والبصر إلى جانب عناصر شخصية أخرى هامة كالثبات الانفعالي والاتزان
النفسي والميل الصادق نحو مهنة التدريس . ومن ثم فإن الصفات الشخصية يمكن أن
تميز بين المعلمين ذوي القدرة العالية وغيرهم ذوي القدرة الضعيفة ، فالمدرس

(٢٦) - المرجع السابق ، ص ٢٧٦.

الضعيف قليل المتابعة ، وشديد الحساسية والشعور بالخوف والتوتر والقلق الشخصي ويغلب عليه اليأس والحزن ، بسرعة يسيل إلى تثبيط النشاط الجماعي وإضعاف مستويات المجموعة.

وإذا كانت طبيعة المعلم تتم عليه التعامل مع أنماط مختلفة من التلاميذ فإن ذلك يقتضي أن يكون ذا شخصية متكاملة متعددة الجوانب . وهناك بعض الباحثين يقول بأن السمات الشخصية للمدرس متباعدة وأنه من الخطأ الزعم بأنها متميزة لديهم عادة أكثر مما لدى غيرهم من أرباب المهن الأخرى . وهناك من يؤمن بأن هناك سمات شخصية يتميز بها المدرس الجيد عن غيره . وهناك مقاييس مستخدمة لقياس كفاءة المعلمين وإن كان لا يوجد اتفاق بينها .

أ- إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلمين فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية هي الإعداد الثقافي العام ، والإعداد الأكاديمي الخاص ، والإعداد المهني .

٩- الإعداد الثقافي العام: وهو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف مهنة الطب أو الهندسة مثلا . فالثقافة العامة ضرورية لكل معلم بحكم كونه مربيًا . وكما زاربت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ، ومن ناحية أخرى تساعد الثقافة العامة المعلم على توضيح شخصيته واتساع أفقه وسعة مداركه مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق . والثقافة العامة ضرورية أيضا لنجاح المعلم في قيامه بالقدور الاجتماعي المطلوب منه ، فالمعلم قائد ومرجع في منطقته وتحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء أكانوا أبناء تلاميذه أو أهالي منطقته . وتفرض عليه هذه العلاقات سلقب يتحتم عليه فيها أن يكون له أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد أن يواجه هذه المواقف بنجاح.

ولكن ماهي مقومات الثقافة العامة اللازمة للمعلم ؟ الواقع أن حاجة هذا السؤال محل اجتهد كبير ، والاساس فيها بالطبع أن يلم المعلم بقدر واسع من ميادين المعارف والمعلومات العامة ، فإجادة اللغة القومية ضرورية بالطبع لأنها المنظم ووسيلته واجابته للغة أجنبية على الأقل شرط أساسي لاقتتاح عقله على العالم الخارجي واتصاله بصورة مباشرة ومستمرة بالجهد في ميدان تخصصه ، ويلزم المعلم أيضا قدر من العلوم الإنسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية ، ولقد من الفنون الجميلة على اختلاف أشكالها ، وقد يبدو ذلك كثيرا ومبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار ومعلم اليوم ينبغي أن يكون دائرة معارف صغيرة متقلة.

٢ - الإعداد الأكاديمي التخصصي: ويقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها ، فإلى جانب الثقافة العامة يلزم أن يكون على معرفة تخصصية بأحد فروع المعرفة وأن يكون متمكنا منه.

إن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم ، ويجب أن يؤمن المعلم بقيمة مادته وأهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه ويوصلهم إلى احترامه ، إن الصفار يكرهون من الكبار شيئين : جمود عقولهم وعدم إخلاصهم . ويكون المعلم خير مخلص إذا كان يدرس مادة لا يجيدها . إن فاقده الشيء لا يعطيه ، وإن يستطيع المعلم أن يفهم التلميذ مادة هو نفسه لا يجيد فهمها ، ولا يفتن بأهميتها أو أن يكون شرح المعلم صائرا عن القلب إذ لم يكن مؤمنا بما يقول متحمسا له . وهذا يقتضي من المعلم أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار غير روقيني بجزر اليوم ماقفه بالأمس وإلا فقد الإحساس بقيمته كإنسان وبأهميته كمعلم.

ولكن الواقع أن التخصص بالنسبة للمعلم المرحلة الابتدائية يدور حوله الجدل ، فمن قائل بأن الأساس في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية أن يكون عام غير تخصصي وهو ما جرت عليه سياسة إعداد هذا النوع من المعلمين في كثير من النول . والاساس الذي يستند إليه هذا الرأي هو أن تلميذ المرحلة الابتدائية لا يتطلب

معلومات متخصصة . وهناك وجهة نظر أخرى تقول بأن معلم المرحلة الابتدائية يلزمه أيضا قدر من التخصص في ميدان من الميادين إلى جانب الأساس الثقافي العريض ، فالتدريس بعض المواد في السنوات النهائية من المرحلة الابتدائية يتطلب قدرا من التخصص وقد أخذت نظم تعليمية بهذا الاتجاه ووجدت نمط إعداد معلم المرحلة الابتدائية والثانوية . وهذا الاتجاه بدأ يأخذ به نظام المعلمين المرحلة الأولى في البلاد العربية حيث تكون الدراسة بدور المعلمين أساس لتسويقها إلى شعب خاصة .

٣ - الإعداد المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني وما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب والمزايا ، وتشمل الثقافة المهنية المعلم ناهيتين أساسيتين .

(أ) إكساب معلم المستقبل أسرار مهنة التدريس وأصولها ، فلكل مهنة أسرارها التي لا يعرفها سوى أصحابه ، ولمهنة التدريس أيضا أسرارها ، صحيح أن كل مهنة مشاكلكها الخاصة بها وفي مقدمتها مشكلة أولئك الذين يدخلون إلى المهنة من الباب الخلفي لكون سابق إعداد مهني . ولكن ذلك يصدق على المهن الأخرى ، وقد تزايد حديثه بالنسبة لمهنة التعليم . وعلى كل حال فإن الجانب المهني في إعداد المعلم يشتمل على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمعلم وشخصيته ونموه وما يفرسه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم ويشتمل أيضا على طرائق التدريس وأهداف التعلم وغيرها من الأمور التي تساعد المعلم على أداء وإجادة لمهنته . وإذ قداسة علم النفس التعليمي ، والأصول الاجتماعي والثقافية والإسلامية ، والتاريخية للتربية وكذلك الجوانب اللازمة للعملية التربوية والتعليمية بشكل واسع والتي تمكنه من توصيل المادة التي يدرسها ، من خلال فهمه للمتلمين وكيفية التعامل معهم في جو تربوي سليم .^{٣٧}

(ب) معرفته لمستور وأخلاقيات المهنة والالتزام بها .

معلم المرحلة الأولى وأهمية إعدادها:

تقوم الاعتبارات التربوية النظرية في أساسها على تأكيد أهمية الإعداد الجيد لمعلم بصفة عامة ومعلم المرحلة الابتدائية بخاصة وما يتصل بذلك من المطالب والمهنية المتعلقة به . وهكذا تقوم عدة اعتبارات تربوية على إبراز مايلي:

١- أن من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على أداء المعلم ل دوره المهني يتعلق أساسا بنوعية الإعداد الذي تلقاه قبل دخوله المهنة.

٢ - أن الإعداد الجيد للمعلم مسألة ضرورية من أجل تمكين نوعية المعلم بل ومن أجل تلافي الآثار العكسية التي يسببها المعلم إذا لم يحسن إعداده وفي مقدماتها الهدر التعليمي والتسرب وانخفاض الانتاجية بصفة عامة وهو ما يمكن أن يعبر عنه بضياغ الوقت والجهد والمال.

٣ - أن معلم المرحلة الابتدائية ليس أقل شأنًا من معلم المرحلة الثانوية إن لم يكن أجل خطرا ويترتب على ذلك ضرورة تعديل النظرة إلى نظام الإعداد الحالي الذي يقوم على أساس النظرة التقليدية لمعلم المرحلة الابتدائية.

٤ - تعدد أدوار معلم المرحلة الابتدائية بالذات تفرض ضرورة إعادة النظر في نظام إعداداته الحالي الذي مازال ينحصر في ذلك الدور التقليدي للمعلم في النقل والحفظ والتلقين.

٥- أن أي تطوير سليم لإعداد المعلم ينبغي أن يأخذ في الاعتبار مدة الإعداد ومكانه ومناهجه وبرامجه في إطار النمو المهني المستمر للمعلم.

٦ - إن التعليم مهنة تتسامى وترقى على المعرفة من ثم فإن المطالب المهنية تفرض مسئولية موحدا أو متكافئا في إعداد من يعملون بها من ناحية وتجانسا بينهم من ناحية أخرى يصرف النظر عن المرحلة التي يعملون بها أو عمر التلميذ الذي يعلمونه. ولهذا يقتضي أيضا تساويهم في المرتبات وتلكافات وظروف العمل.^{٢٨}

٢٨ - محمد مختار مرسي، مرجع سابق ، ص ٣٣٤.

نظرة مقارنة:

وتقوم الاعتبارات المقارنة على أساس ما هو معمول له في إعداد معلم المرحلة الابتدائية في النظم المعاصرة المتقدمة ، دون الفخول في تفاصيل.

- في الولايات المتحدة الامريكية والمملكة المتحدة يتقارب بدرجة كبيرة نظام إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومعلم المرحلة الثانوية فالمعهد الواحد يضم النوعين ، وتتوحد بعض هذه المواد ولا يكون الاختلاف إلا في بعض المواد المرتبطة بطبيعة كل مرحلة من حيث مطالب النمو الخاصة بها وطرائق التدريس.

- في فرنسا والاتحاد السوفيتي يوجد اتجاه نحو الارتفاع بمستوى إعداد معلم المرحلة الابتدائية ومع أنه في معاهد خاصة به تون المستوى الجامعي فإنه يتاح لمعلم المرحلة الابتدائية أن يواصل تعليمه في معاهد إعداد المعلم العالية أو الجامعات وهو نظام معمول به في البلاد العربية.

وهناك اتجاهًا عالميًا متزايدًا لتساوي إعداد معلم المرحلة الابتدائية مع زميلة في التعليم الثانوي.

إن إعداد المعلم آيا كان نوعه ينبغي بصورة متزايدة في نطاق مسئولية الجامعة.

إن هناك اتجاهًا عامًا نحو العمل على ضرورة تحسين إعداد معلم المرحلة الابتدائية والارتفاع بمستواه.

بدائل للتطوير:

في ظل الاعتبارات السابقة يمكننا أن نعروض لبدائل تطوير العمل بدور المعلمين الحالية على النحو التالي : (مع ملاحظة أن مصر قد ألفتها ، ولكن يوجد كثير منها في البلاد العربية).

البديل الأول:

العمل عن نظام دور المعلمين الحالي واستبداله بنظام خاص لإعداد معلم

المرحلة الابتدائية في نطاق كلية التربية على أحد الصورتين التاليتين:

١- وهي صورة مشابهة لما عليه إعداد معلم المرحلة الثانوية في كلية التربية لمدة أربع سنوات منتظمة أي وفقا للنظام التكاملي ، مع تكييف الإعداد لمتطلبات المرحلة الابتدائية.

٢- وهي صورة تقوم على أساس ما يعرف بالنظام التبادلي في إعداد المعلم على غرار ما أوصى به تقرير "إنجاز فور" سنة ١٩٧٢ ، من الأخذ بمبدأ مرحلة متسارعة من إعداد المعلم تليها حلقات من التدريب أثناء الخدمة وهذا يعني أن يدرس - الطالب سنتين نظاميتين في كلية التربية (شعبة معلمي مرحلة ابتدائية) ، يعين بعدها للعمل معلما في التعليم الابتدائي ثم يواصل دراسته بالكلية على طريقة المزاوجة أو التبادل بين العمل والدراسة لمدة سنتين حتى يستكمل برنامج الإعداد.

البديل الثاني:

الإبقاء على دور المعلمين مع الارتفاع بمستواه بحيث تصبح الدراسة بها مدة عامين ولا يقبل بها إلا الحاصلون على شهادة الثانوية العامة مع تنظيم دراسة استكمالية للإعداد بكلية التربية يمكن للطلاب متابعتها مع استمراره في العمل بالتعليم الابتدائي على غرار ما هو قائم حاليا . وهذا البديل المقترح يوفر وقتا في الإعداد إلى جانب أنه يجتذب عناصر أفضل ويتطلب هذا البديل وضع بعض الضمانات والحوافز التي تضمن نجاحه.

البديل الثالث:

الإبقاء على نظام دور المعلمين الحالي مع إطالة مدة الدراسة إلى خمس سنوات بدلا من ثلاث بعد الحصول على الشهادة المتوسطة ، ويقتضي ذلك إعادة النظر في برامج ومناهج هذه الدور لتفي باحتياجات النظام الجديد مع فتح مجال مواصلة الدراسة في كليات التربية لاستكمال برنامج الإعداد.

ويقتضي الأخذ بأي بديل من هذه البدائل أو هنم الأخذ بأي منها ضرورة التسليم بأهمية النمو المهني المستمر للمعلم في إطار التربية المستمرة وعلى هذا

الأساس تكون التوصية العامة بضرورة الاهتمام ببرامج تدريب معلمين المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة ووضع خطة لهذه البرامج تكفل تحقيق الأهداف المنشودة منها.^{٢٩}

الإعداد التكاملي والتتابعي للمعلم:

إن اعتبار التعليم مهنة أمر يتطلب إعداد المعلم في معهد عالٍ أو في دراسة جامعية . وإذا استعرضنا النظم المتطورة لإعداد المعلم في إطار التعليم العالي وجدناها تمدنا بفرعين من الإعداد : "الإعداد التكاملي" وهو النوع الذي يتلقى فيه الطلاب مواد الإعداد المهني ومواد التخصص الدراسي جنباً إلى جنب .
والنوع الثاني هو "الإعداد التتابعي" وفيه يكمل الطلاب دراستهم العليا العلمية أو الأدبية ، وبعد حصولهم على البكالوريوس يتابعون دراستهم المهنية في المواد التربوية والنفسية لمدة عام دراسي على الأقل ، وكل من النوعين له مزايا وعيوب .
فمن مزايا النظام التكاملي أن الطلاب يعرفون منذ التحاقهم بالكلية أنهم سيتخرجون مدرسين ، فيتكيفون لمهنتهم ، ويتربون في تقاليدها ومستلزماتها ، ويتقنون أنفسهم بكل ما يساعدهم على النجاح فيها لفترة تمتد إلى عدة سنوات .
والميزة الثانية أن هذا النظام يمكننا من أن نقبل في فروع التخصصات المختلفة الأعداد التي تفي بحاجة المدارس دون التعرض لمنافسة خارجية على اجتذاب الخريجين إلى مهنة أخرى .

وميزة ثالثة هي أننا يمكننا أن نوسع دائرة اختصاص الطالب فيتخصص في تدريس مادتين أو أكثر بحيث إذا عم الخريج في إحدى المدارس الصغيرة وجد من العمل ما يكتمل به نصابه .

أما عيوب النظام التكاملي فإن الخبرة تدل على أن متطلبات في هذا النظام ينظرون إلى مواد تخصصهم الأكاديمي على اعتبار أنها مواد الدراسة الأصلية ،

(٢٩) - المرجع السابق ، ص ٣٣٧-٣٣٨ .

وينظرون إلى مواد الإعداد المهني على أنها مواد إضافية ولا يغطونها من الاعتماد ما يغطونه مواد التخصص .

والعيب الثاني أن الإعداد الأكاديمي في مواد التخصص في النظام التكاملي قد تتأثر بوجود مواد إضافية مثل المواد المهنية فلا يصل إلى نفس المستوى الذي تحققه الكليات الجامعية المتخصصة. وامتزاز هذا المستوى الأكاديمي في كليات إعداد المعلمين في النظام التكاملي يكون أمرا محققا إذا كانت هناك تخصصات واسعة يفتقر فيها الطالب مادتين أو أكثر.

أما النظام التتابعي فمن مميزاته أن الطالب يصل في مادة تخصصه إلى المستوى المتعارف عليه أولا ، ثم يدرس المواد المهنية في فترة تكرس لها وحدها دون أن تكون هناك مواد أخرى تلقى عليها ظلالة فوجي بأنها ثانوية وإضافية . وميزة ثانية هي أن هذا النظام يهيئ الفرصة لتدريب الأعداد التي تحتاج إليها من خريجي الكليات الزراعية والتجارية والهندسة وما إليها للتدريس بالمدارس الثانوية الفنية حيث لا يتيسر إعداد هؤلاء في كليات تسير على النظام التكاملي دون تكاليف ضخمة يتطلبها إنشاء أقسام لإعدادهم .

والميزة الثالثة هي أن وجود كليات أو أقسام جامعية للتربية يعطيها مستوية مسندة تستطيع معها أن تتطرق في تطوير نفسها ، وأن تمارس إجراء البحوث والدراسات التي يقوم بها الطلاب للحصول على درجات عليا وأن تقوم بعمل دبلومات تخصصية متنوعة.

أما عيب النظام التتابعي فمنها أن الاقتصار عليه يحرم التعليم من استيفاء حاجته من بعض التخصصات التي يجد خريجو الجامعة فيها سوق عمل رائجة بعيدة عن مهنة التعليم ، حيث يلتحقون بهذه الأعمال المتاحة مباشرة دون حاجة إلى الالتحاق بكلية أو قسم التربية ، خاصة أن مهنة التعليم ليست من المهن التي تنبع الفرصة لكسب مادي ممتاز .

وعيب ثان هو أن التخصص الجامعي المتعمق في مادة واحدة قد يجعل من

الصعب الاستجابة لحاجة المدارس الصغيرة التي لا يكون فيها من حصص بعض المواد كالكيمياء والبيولوجي - ما يمكن أن يمثل جدولا كاملا لمدرس متفرغ . ويظهر أن خير حل للمشكلة يتمثل في الأخذ بالنظامين معا ، فيمكن أن تكون هناك كليات لإعداد محلمي الرحلتين الابتدائية والثانوية على النظام التكاملي ، ويمكن تهيئة النظام التتابعي مستقلا أو متعاونا مع هذه الكليات . بذلك الاجراء يحدث تخفيف لمشكلات التربية المترتبة على الأخذ بأحد النوعين وحده.

ولا شك أن النظام التتابعي كما سبق أن ذكرنا يؤكد على الجانب الأكاديمي ، ولكن عندما يتابع المدارس المواد التربوية تكون إلى حد ما ، غير مرتبطة بالتطبيق العملي في التربية العملية ، وتكون هناك فجوة بين ما تعلمه من حقائق أكاديمية ، وأساليب تطبيقها في المدارس ، أو نظريات تعلمها ، وتعليمها للطلاب.

ومن ثم لا يوجد نظام مثالي أو يعتبر نموذجا كاملا ونهائيا لإعداد المعلم ، فالمعلم باعتباره متخصصا في مادته يكون شأنه شأن التخصصيين الآخرين الذين عليهم أن يتابعوا ما يطرأ على مجالات تخصصهم ، ومسئولية ذلك كبيرة في زماننا . فنحن نعيش في عصر تفجر معرفي ، واكتشافات علمية متلاحقة ، وكثيرا ما يجد خريج الجامعة نفسه عقب تخرجه مباشرة نفسه في حاجة إلى تجديد بعض معلوماته أو تصحيحها . ومسئولية التدريب في مجال المواد التخصصية مسؤولية يشترك فيها المتخصص الذي ينبغي أن يسمى لتعليم ذاته ، والسلطات التي توظف هذا المتخصص باعتبار أن التخصص يهملها في جانب الانتاج ، ثم الهيئات الأكاديمية ، ومنها الجامعات ، باعتبارها مسئولة عن المستوى العلمي وعن إتاحة الفرص للاحقة التغييرات.

وهناك غير ذلك ما يسمى التدريب المهني للمعلمين ، أو كما هو مصطلح عليه "تدريب المعلمين في أثناء الخدمة . In-Service training أو Education of Teachers وواضح من ذلك أنه تدريب في المجال المهني . ويقصد به عادة أي نشاط يمارسه المعلمون بقصد تحسين مستوى الأداء المهني سواء أكان

نظريا أم عمليا.

ونعني بالمعلمين في هذا التصعيد ، الأشخاص الذين يمارسون مهنة التعليم بعد إعدادهم لها . فبرامج التدريب تختلف عن البرامج التي يلقاها طلاب معاهد و كليات إعداد المعلمين ، ولأن برامج التدريب تأخذها في اعتبارها ويمكن اعتبارها امتدادا أو استمرارا لها ، والذين يتلقون برامج التدريب في أثناء الخدمة هم جماعة المعلمين من خريجي الجامعات والمعاهد العليا الذين لم يسبق تعيينهم في وظائفهم أي إعداد مهني - كما هو الحال في كثير من البلاد العربية - فهذا لا يعتبر نوعا من التدريب في أثناء الخدمة ، ولكن يعتبر دراسة تأهيلية تهدف إلى تحصيل الأساسيات المهنية المتعارف عليها .

وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة يعتبر مسئولية جامعية بالدرجة الأولى ، فالجامعات مراكز الإشعاع العلمي ، وهي أدنى بها يطرأ من تغيرات وما يلزم التدريب عليه من المواد المهنية . ومن هنا نرى إنشاء هيئات أو إدارات بوزارة التربية لتدريب المعلمين على نحو ما هو جار بمصر وبالعراق وغيرهما من الدول العربية - لتتولى إعداد برامج تدريب المعلمين وتقييمها مستقلا - أمر ينبغي إعادة النظر فيه : يمكن تكوين هيئة رسمية مشتركة من هذه الإدارات ومن الجامعة على قرار معاهد التربية الانجليزية ، ويمكن أن يتوكّل الأمر كله للجامعة تنظمه على قرار ما هو حادث في معاهد تطوير الكفاءة المهنية في الاتحاد السوفيتي أو برامج الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية.

كما نرى الآن برامج تأهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ، والذي تقوم به الوزارة بالاشتراك مع كليات التربية ، وكذلك ما يتم على غرار تأهيل معلمي المعاهد الابتدائية الأزهرية للمستوى الجامعي ، وتشارك فيه كلية التربية بالأزهر مع إدارة المعاهد الأزهرية . وذلك لرفع مستوى المعلم الصافي ، ويصبح قد حققنا في المستقبل مستوى مقبول لمعلم المرحلة الابتدائية التي تقع في أو السلم التعليمي وما لها من أهمية كئساس للمراحل التعليمية التي تليها . كما نرى بذلك مصادر إعداد

العلمين في مصر.

الفصل الخامس

التعليم العام في الوطن العربي

- واقع التعليم في الوطن العربي
- قضايا ومشكلات التعليم العام في الوطن العربي

الفصل الخامس

واقع التعليم وقضاياها في العالم العربي

من أجل فهم التربية في الوطن العربي ينبغي أن ندرك أن التعليم ماهر إلا
تتأخر عوامل مختلفة أثرت فيه وبشكلته بالصورة التي عليه الآن ، فإذن الاتجاهات
والسمات العامة للتعليم في البلاد العربية ينبغي أن تلهم في ضوء الإطار الذي تمت
فيه . وقد ساعد على تشكيل هذه الظروف عوامل وقوى سياسية واجتماعية وتاريخية
واقتصادية وثقافية وطبيعية قد تحكم واقع المجتمع العربي في ظروفه الراهنة .
كما أن التعليم بالوطن العربي ينبغي أيضا أن يفهم في ضوء ماخصيه
وحاضره وتطلعاته نحو المستقبل ، ومن ثم لا يمكن إغفال البعد الزمني ومن ثم
تعرض لتحليل العوامل التي ترسم معالم تطور هذه الاتجاهات في المستقبل .

العامل التاريخي (الماضي):

ويشترك العالم العربي في تاريخه وماخصيه ، فبعد ظهور الإسلام حتى الفترة
الرؤمئة يتسم بالتطور في ملامح تتمثل أساسا في أنه كان مهد الديانات السماوية
وما هو الملمح الأول وأنه تكون أساسا تحت راية الإسلام وهو الملمح الثاني . وانفتح
على الثقافات والحضارات الأخرى وهو الملمح الثالث ، وقد خضع لحكم التركي لفترة
طويلة وكان مطمح المستعمرين وهو الملمح الرابع . وسوف نتناول كل واحد من هذه
الملامح على حدة ، وإن تطيل فإن هذه الأمور قد مرت عليك في السنوات الماضية ،
ولكن سوف نركز على تأثير كل ذلك على التربية ونظامها .

١- الوطن العربي مهد الديانات السماوية:

كانت المنطقة العربية في اعتداد تاريخها الطويل على مر الزمن مهد الرسا
والديانات السماوية الثلاث : اليهودية والمسيحية والإسلام . ومن هذه المنطقة شيع نور
الايمازالا العالم نورا ومحبة ، بيد أن الإسلام يختلف عن كل من اليهودية

والمسيحية في أن معقله الأساسي ظل في موطنه الأصلي رغم انتشاره الأكبر خارج هذه الوطن ويختلف أيضا عنهما في أنه دين الأغلبية في حين أن اليهودية والمسيحية هما دينا الأقلية. وأن هذه الأقلية تختلف في شرق العالم العربي عن غربه.

ومع ذلك فإن الإسلام قد صيغ حياتنا العقلية التي وافقتنا أكثر من ١٤ قرنا وسبح تفكيرنا وتقاليدها وعاداتنا ومعتقداتنا وحياتنا اليومية ، وأن المسيحيين العرب الذين عاشوا في هذه البلاد قد تأثروا بهذه إلى حد كبير رغم اختلاف الدين ، فالإسلام لم يكن مجرد دين فحسب بل كان تاريخا وحضارة وحياة عقلية ، إن المعول ليس علي نسبة المسلمين إلى المسيحيين من ناحية العدد وإنما علي ما أحدث الإسلام من أثر في حياة سكان هذا الوطن أدى إلى توحيدهم جميعا^١.

٢ - وطن تكون تحت راية الإسلام:

جاء الإسلام وكان ثورة اجتماعية شاملة ضد التفكك والتخلف وسرعان ما وحد العرب تحت رايته ، ولكن الإسلام لم يكن لأهل الجزيرة العربية فحسب وإنما للناس جميعا عرب وعجم . ومن ثم بدأ في الانتشار ، واستطاع العرب أن يهزموا أكبر دولتين في عصرهما (أي لوائل القرن السابع الميلادي) وتم يمضي علي وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم ، سرى حوالي ثلاث أرباع قرن من الزمان إلا وكان الإسلام يرفرف علي رقعة هائلة تمتد من المحيط الهندي شرقا حتي المحيط الاطلنطي غربا .

وتم له السيطرة علي بلاد فارس ، وشمال أفريقيا ، اليوم الإسلام يضم ما يقرب من خمسمائة مليون مسلم في أنحاء العالم . وقد صاحب المد العربي انتشار الإسلام بل وعندما انحسر الامتداد العربي بقي الإسلام كما هو بل واتسعت رقعة ، وانهم في كل هذا أن ما يعرف بالوطن العربي دخل إلي حضيرة العروبة عن طريق الإسلام . ومع حركة التعريب اللغوي والثقافي الذي شملت هذا الوطن انصهر في بوتقة العروبة في وحدة عضوية.

(١) - محمد منير مرسي - مرجع سابق ، ص ٢١٢-٢١٣.

وطى الرغم من هذا الامتزاج الكبير للوطن العربي وتشكيل عقلية الشعوب العربية بهذه الثقافة الجديدة فإننا نجد دعوات انفصالية تحاول تفتيت الوطن العربي وتجزئته، فهناك من نادى بالقرعونية، الآشورية.. وكذلك تجد في الوطن العربي أقليات منصرية غير عربية مثل الأكراد في العراق وسكان جنوب السودان والطوائف المارونية في لبنان، ورغم ذلك فإن هذه الفئات تظل لها كياناتها داخل الجسم الكبير دون صراعات أو انفصال، وهذا يرجع لسماحة الإسلام ومبادئه السامية.

٣ - ونحن انفتح على الثقافات الأخرى:

لقد اتصل العرب في قضايتهم بحضارات كثيرة في الشرق والغرب، ووجدت الثقافة العربية الجديدة روافد فكرية متدفقة، دخل في اللغة العربية كثير من المفردات اللغوية، وقد وصل الوطن العربي إلى قمة عصره الذهبي وثاقفه الفكري في العصر العباسي، وقد أسهم في نهضة كبرى أسهمت فيها حركة الترجمة والنشر في مجالات الطب، والفلسفة والأدب. وهكذا بلغت الحضارة العربية أوج عظمتها ومجدها بانفتاحها على الثقافات الأخرى التي من خلال ذلك أثرت الفكر والتربية.

٤ - وطن خضع لنير الاستعمار:

وقد وقع العالم العربي طيلة خمسة قرون تحت الحكم العثماني، وهي فترة تميزت بانها عصر جمود، وعمل الاتزان على تهميش اللغة العربية والثقافة الأصلية وإعلاء اللغة التركية. كما جاء الاستعمار وقسم الوطن العربي إلى دول تابعة له، كل مستعمر يحاول استغلال منطقة نفوذه وفق أهدافه. فإنگلترا لم تكن تهدف تحويل سكان البلاد التي احتلتها إلى مواطنين بريطانيين، ولكن فرنسا أرادت ذلك في الجزائر عن طريق فرنسة الجزائر.

وطى الرغم من هذه الاختلافات بين السياسة الإنجليزية والفرنسية في البلاد العربية فإن النتيجة كانت واحدة وهي وجود مستعمرات تربية وتعليمية ظل العالم العربي يعاني منها فترة طويلة وأثارها باقية حتى الآن في بعض جوانبها، وفي مقدمتها تعريب التعليم. ومع أن الوطن العربي قد استقل فما زال يستخدم لغة

المستثمر في معامده كلفة تعليم .

الأوضاع الحالية للوطن العربي:

يوجد في الوطن العربي الآن كثير من المتناقضات ومن ثم هذه الأوضاع نقطة ضعف من حيث أنها في الأصل يجب أن تكون نقاط قوة وتوضح ذلك نعرض أهمها فيما يلي:

1 - أهمية استراتيجية ولكنها ضائعة: فامتداد الوطن العربي لمساحة هائلة على أكبر قارتين يمثل أهمية استراتيجية ، وموقعه المتميز ، وما يطل عليه من بحار داخلية (البحر الأحمر ، والأبيض) وما يتحكم فيه من مضائق (مضيق هرمز ، مضيق باب المندب ، ومضيق جبل طارق) وقناة السويس ، وتوسط العالم العربي بين القارات القديمة الثلاث . وكل هذه الاستراتيجيات الحيوية للعالم العربي تتطلب قوة تحميها لتثبت وجودها وتحقق فعاليتها . وقد ساعد على ضعف فعالية هذه الميزة الاستراتيجية تجزئة الوطن العربي إلى دول لا تتفق فيما بينها على خط سياسي موحد في تنشيط هذه الاستراتيجية وحسن استخدامها . وقد عمل هذا الموقع الاستراتيجي الهام في وقعر العالم العربي في مناطق النفوذ الكبرى من ناحية ، ومرتعا خصباً للتيارات الفكرية والمقائدية من الغرب والشرق على السواء .

ب - ثروات اقتصادية كبيرة ، لكنها تحتاج لتنمية: نحن نعلم ما لدى الوطن العربي من ثروات متنوعة ، وهي مقدمتها البترول والثروات الطبيعية الأخرى من خامات أولية ، ومصادر الصاغة ، ورغم غنى الوطن العربي بهذا الثروات فإنه يعاني من التخلف الاقتصادي ، ويرجع ذلك إلى عدم استغلال هذه الثروات استغلالاً كاملاً تتحقق معه التنمية الاقتصادية الحقيقية ، فالبتترول ينقل معظمه خام إلى خارج الوطن العربي . ومعظم ثروات الوطن العربي مدفونة تحت الأرض لم تستغل معظمها ، والأرض الخصبة في بعض بلدانه متاحة ، لكنها تحتاج لرؤوس أموال من دول أخرى لتقيم مشروعات زراعية ، ومنتجات حيوانية ، وصناعات متقدمة تعتمد على المواد

المتاحة والقوى البشرية المدربة للمتعلمة .

أليس من الغريب أنه في الوقت الذي تحتفظ فيه بنوك أوروبا وأمريكا بالأموال العربية المدخرة فيها وأن الأموال العربية تغطي كقروض للدول بل والبنك الدولي نجد أن بلادا عربية كثيرة هي في أشد الحاجة إلى هذه الأموال لتنمية سواحلها الاقتصادية وأنها كثيرا ما تضطر إلى الاقتراض من الدول الأجنبية !! .

أما بالنسبة للخبرة الفنية البشرية فهي محدودة وتتفاوت من بلد لآخر ، لكننا نجد أن الدول العربية التي تملك رأس المال بوفرة لها حظ قليل في القوى البشرية المدربة، والعكس صحيح فالدول العربية التي يتوفر لها غنى نسبي في الموارد البشرية يندر توفر رأس المال الكافي لغطية احتياجاتها من أجل التنمية. وإذا كانت الشعوب العربية تتشد تحديق الوحدة الاقتصادية في عالم اليوم الذي أصبحت فيه التكتلات الاقتصادية والمصالح المشتركة والنفع ، يحكم علاقات الدول مع بعضها ، فمن الضروري أن تقوم دماثم الوحدة الاقتصادية في الوطن العربي على أساس التكامل الاقتصادي والبشري بين دول الوطن العربي كله.

ج - ثروة بشرية في حاجة إلى تنمية: إن أهم ما يميز الثروة البشرية في الوطن العربي أنها في غالبيتها فقيرة ، جاهلة ، وهي بدورها تتثير مشكلات تربوية كثيرة على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتطور المجتمع العربي . لقد كشف الصراع العربي الإسرائيلي أهمية المتصور البشري ذي المستوى العالي من الكفاءة الذي استطاعت به أن تستوعب التقدم العلمي الهائل الذي يشهده القرن العشرون ، وأن تسفره لخزمة أغراضها العسكرية والاقتصادية على السواء .

ومن ثم فإن تنمية الثروة البشرية مسألة هامة ولها الأولوية في الوطن العربي ومن الواضح أن التعليم هو للمسئول الأول من تنمية هذه الثروة والوصول بها إلى مستويات عالية من الكفاءة.

وهناك أمثلة حية لشعوب استطاعت أن تملق نهضتها وتقدمها على أساس تنمية ثروتها البشرية ومن أوضح الأمثلة على ذلك ما حدث في كل من اليابان ،

والدائمى . فقد انقرضت اليابان من دول الشرق بتقديمها الهائل واحتلالها مركز الصدارة بين العالم المتقدم على الرغم من أن اليابان لا تملك من مواردها الطبيعية سوى الصخر والماء والهواء . وسر نهضتها ارتكزت أساسا على نظام التعليم والتدريب الذي استخدمته اليابان . وفي نفس الشيء يمكن أن يقال أيضا بالنسبة للدائمى وهي فقيرة في مواردها الاقتصادية .

د - ثقافة واحدة ولكن بها متناقضات: إن الثقافة العربية هي العامل الأساسى الذى يوحد أبناء الأمة العربية وهي ثقافة متجانسة تمتد عبر الوطن العربية كلة ، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات المحلية الإقليمية فإنها لا تثقل أو تؤثر في الاتجاهات العامة الأساسية للتجانس الثقافى للشعب العربى .

إلا أن هناك المفارقات الكثيرة التى تثير الاستغراب ، ففيه المجتمع الغنى الفاحش ، والمجتمع الشديد الفقر المتقع . والمجتمع المتحضر الكبير ، والمتخلف الصغير . وفيه القصور البهاة والأكوخ من طين ، فيه الراكبون الرتاجون ، والساثرون وسط الزحام ، وفيه المثقفون والمتعلمون ، والاميون والجاهلون . فيه المحافظون واليساريون ، والتقدميون ، ولا شك أن هذه المفارقات تساعد على تفتت وحدة الأمة . وتباعد بين أبنائه في التفكير والمشارب والأهداف وتسبب صراعات فكرية واجتماعية ليست في صالح تطور المجتمع العربى .

ولقد ساعد على تعميق التناقضات الثقافية في الوطن العربى تجزئته إلى دويلات مقطعة الأوصال تفصل بينها الحدود كما تفصل السدود تدفق الانهار . كما ساعد على ذلك أيضا وقوعه (نظرا لأهميته) ضمن مناطق النفوذ الكبرى ومرتما خصبا كسوق لتصريف منتجات الدول المقدمة ، فأصبحت شعوب مستهلكة لمنتجات غيرها تقف وتنتظر حتى تأتيتها المعونات ، أو بعض الدول الفنية تشتري أحدث المنتجات ، وأولم تكن لها الأولوية ، ولكن فقط ليقال أنها متقدمة تستخدم أحدث الموديلات ، فهو نوع من البيكوكو والكماليات إنما المضمون والامم فقد نغفله أو نزلجه إلى حين.

اتجاهات المستقبل:

إن بُعد الحاضر والماضي لا يكفيان لتحليل وتفسير القوى التي تتحكم في تشكيل سمات التعليم في العالم العربي وإنما ينبغي أن يضاف إلى هذين العنصرين بعدا ثالث وهو المستقبل الذي يوضح اتجاهات نمو القوى المؤثرة المتحركة في تطوير هذه السمات . ويصبح ضرورياً ليكمل مسيرة التطعيم في الوطن العربي التعرف إلى الأولويات والاعتبارات التي يتطلع إليها وطننا العربي . ولا بد أن نضع في اعتبارنا ما يشهده العالم من تطورات هائلة تتمثل في الانفجارات الثلاث: الانفجار السكاني ، والانفجار المعرفي ، انفجار الآمال والطموحات.

نحن نعانى في بعض البلاد العربية مشكلة الانفجار السكاني ، وهي مشكلة اجتماعية أكثر من كونها مشكلة اقتصادية . ومن هنا أيضا نستطيع أن نفهم السبب في أن متوسط دخول الأفراد في البلاد العربية مازال منخفضا على الرغم من ارتفاع الدخل القومي للبلاد العربية بصفة عامة . وترتب على ذلك أيضا قيام انخساع اقتصادي غير مرغوبة مثل زيادة الاستهلاك ، وقلة المدخرات ، والاعتماد على قطاع الخدمات ، وعدم المشاركة والعمل المنتج . مما ترتب عليه استقطاب جهود الحكومات العربية نحو توفير الاحتياجات المتزايدة من الاستهلاك .

وبكل هذا يفرض مسئوليات متزايدة على التربية بالإضافة إلى مسئوليتها في مواجهة تعليم الأعداد المتزايدة من أبنائها .

والانفجار المعرفي في عصرنا الحالي شهد تطورا هائلا في الميدان المعرفي بجانبية الكمي والكيفي . وشهد ثورة تكنولوجية في استخدام العقول الالكترونية ، وأساليب حفظ وتخزين المعلومات ، وكذلك نقلها ، وتجديد مطوماتها أول بأول مما جعل العالم يعيش الآن ثورة التغيير والسرعة والاتصال السريع في أي وقت وأي مكان مما جعلنا في حاجة ماسة إلى مراجعة مناهجنا ، ووضع أولويات اختيار المواد وموضوعاتها ، وإعداد الطلاب لحياة المستقبل ، وتزويد الطلاب والدراسين بمهارات

البحث العلمي وطرق التعلم ، ويصبح التعليم الذاتي هو الطريق المناسب للتربية المستمرة ، بذلك تكون مهمة التربية شاقة في تكوين مواطن قابل للتعلم يستطيع أن يواجه المتغيرات ويتكيف معها ويضيف إليها ويسهم ، ولا يفقده ذلك التحدي هويته وثقافته وعقيدته.

إدارة التعليم في الوطن العربي:

بحسبة عامة نجد أن إدارة التعليم في الدول العربية تقوم على أسس مركزية تمسها مع التنظيم الإداري العام لهذه الدول . وتولى المسؤولية الكبرى في الإشراف على التعليم وزارة يطلق عليها اسم وزارة التربية والتعليم في معظم الدول العربية ، والبعض يسميها وزارة المعارف ، أو التربية الوطنية ، أو وزارة التعليم (بدون تربية كما هو الحال في مصر !!!!)

وتتولى هذه الوزارة الإشراف الكامل على التعليم الرسمي العام والخاص والفني وكذلك التعليم العالي باستثناء العراق وسوريا حيث توجد وزارة خاصة للتعليم العالي ، إلى جانب هذا هناك أنواع معينة من التعليم تقدم بعض الوزارات الأخرى بالاشتراك في الإشراف عليها ؛

- دور الحضانة ورياض الأطفال : تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية في مصر وسوريا والأردن (وفي دولة قطر دور الحضانة تشرف عليها وزارة الشؤون الاجتماعية) .

- التعليم والتدريب المهني: وتشرف عليه وزارة الدفاع والصناعة في مصر ، وكتابة الدولة لشؤون الشباب الرياضي والشؤون الاجتماعية في تونس.

- معاهد الفنون المسرحية والموسيقية والباليه: تشرف عليها وزارة الثقافة في

مصر.

- معاهد التعليم الديني : ويشرف عليه الأزهر في مصر ، مجلس الشؤون

الإسلامية في الأردن ، وزارة الأوقاف في سوريا والسلطات الدينية في المملكة العربية السعودية.

وتحاول الإدارة التعليمية في البلاد العربية بالأخذ بمبدأين :

- ١- التخطيط التعليمي: في إعادة تنظيم إدارة التعليم على أسس حديثة تتماشى مع مطالب التوسع الكمي والنوعي في التعليم واستحدثت تبعاً لتلك الإدارات التخطيط التربوي والتعليمي ، وإدارات المتابعة الميدانية والتوجيه الفني .
- ٢ - اللامركزية: فقد رأينا أن الحكومات العربية ممثلة في وزارة مركزية معينة تقوم بحسب كبير في الإشراف على التعليم وتوجيهه ، ومع الزيادة المطردة في السكان وزيادة المطامح والطلب على التعليم وارتفاع مستوى المعيشة ، فإن ذلك يعني ضرورة توفير فرص تعليمية مناسبة متزايدة ، ومد فترة الإلزام ، ونظراً لأن الإدارات التعليمية في البلاد العربية لا تستطيع القيام بهذا العبء كله ، فإنها تنسحب إلى منح السلطات أو الهيئات التعليمية المحلية مزيداً من المستويات والسلطات وهذا الاتجاه واضح في الدول العربية بالنسبة للتعليم الابتدائي نظراً لشعبيته واتساعه . ومن ثم أخذ البعض يشعار ، مركزية التخطيط ، ولا مركزية التنفيذ.

تمويل التعليم في الوطن العربي:

نلاحظ أن الحكومات في الدول العربية تقوم بكل العبء أو يكبر حظه في تمويل التعليم ، على اختلاف مراحله ، فقد نجد أن شعوب الوطن العربي كلها تعتمد على حكوماتها في توفير التعليم ، والقيام بالخدمات التعليمية ، من مواصلات ، وكتب ، وخدمات اجتماعية ورعاية صحية مصاحبة للتلاميذ ، ووجب قيام الحكومات العربية بهذه المسؤولية اعتبارات ديمقراطية ، حيث أصبح التعليم حق للجميع ، واعتبارات تربوية على درجة كبيرة من الأهمية ، بل ولا يمكن تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بدون قيام الحكومات العربية المسؤولة من

التعليم وتوفيره وتمويله .

نجير أننا نشاهد في بعض الدول العربية تزايد الجهود الشعبية في توفير التعليم الخاص (الأهلي) وتجد بعض الحكومات في ذلك تخفيفاً للعبء الملقى على كاهل الحكومة. ولكن نسبة التعليم الأهلي قليلة إذا ما تم مقارنتها بالأعداد الكبيرة التي تلتحق بالتعليم العام.

بعض قضايا ومشكلات التعليم في الوطن العربي

في ضوء ما سبق يمكن القول أن التعليم في البلاد العربية يواجه قضايا ومشكلات منها :

أولاً: غياب الفلسفة التعليمية الواضحة:

فالبلاد العربية تحتاج إلى فلسفة تعليمية واضحة مشتركة ترشد العمل في ميدان التعليم وتوجهه . ويتبين أن تقوم معالم هذه الفلسفة على أساس اعتبار أن التعليم مسئولية قومية كبرى ترتبط استراتيجيته باستراتيجية الدفاع والأمن القومي ، (كما يتربد الآن في صحيفة التعليم والأمن القومي) ، وأنه عملية استثمارية في الموارد البشرية ترتبط ارتباطاً مباشراً بزيادة الانتاج وما يترتب عليه من زيادة في الدخل القومي وأنه ضروري لإحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلاد العربية . وهذا يعني أن يعطى للتعليم أولوية كبرى تتناسب مع هذه الأهمية التي يستحقها .

ولقد برزت الأهمية الحيوية للتعليم في عالمنا المعاصر واعتبرته الدول المتقدمة ضرورة للدفاع والأمن القومي . وتنبهت إلى دور التعليم في المحافظة والتفوق ، ولقد رعت الولايات المتحدة الدرس عندما فاجأها الاتحاد السوفيتي بإطلاق أول سفينة فضائية سنة ١٩٥٧ وتنبهت إلى ما تعنيه التربية والتعليم بالنسبة لذلك فاصدرت قانون التربية للأمن القومي National Defence Education Act عام ١٩٥٨ .

إن حاجة الدول العربية إلى تفهم هذا الدرس أشد وأهم لأنه يتعلق بصميم وجودها وحياتها وصراعها مع إسرائيل . وهكذا نجد أن الصراع العرب الإسرائيلي في جوهره صراع فكري وحضاري تقوم التربية والتعليم بأهم دور فيه . ومن ثم ينبغي أن يكون أحد المعالم الرئيسة للفلسفة التربوية والتعليمية المشتركة للعالم

العربي.

واعتبار ثاني يجب أن نأخذ في الحسبان وهو أن التربية والتعليم عملية ضرورية لإحداث تنمية اقتصادية واجتماعية ، ويتم هنا يجب أن يكون للتعليم الأولوية وتخصيص ميزانية كافية له ، باعتبار أن العملية التربوية هي استثمار بشري ، ولا تقل أهمية إن لم تزد على الموارد المادية ، ولا نقصر نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار في الموارد البشرية فحسب بل هو أيضا خدمة اجتماعية تلتزم الدول العربية بتوفيرها لجميع أبنائها في حدود إمكانياتها.

وأهمية وجود فلسفة تربوية موحدة في العالم العربي تعمل على تماسكها الفكري والاجتماعي ، منطلقة من مبادئ دينها الإسلامي ، لأن الدول العربية تقع في مساحة واسعة بين قارتين ، وتضم مجموعة بشرية كبيرة ، ومن هنا كان علي البلاد العربية أن تنتبه إلى أهمية التربية والتعليم وتقريب هذا التفات والضماء على جوانبه السلبية بحيث يتحقق للعالم العربي الوحدة الفكرية والتماسك الاجتماعي . ويجب أن توجه التربية نحو هذه الغاية السامية بحيث تكون قوة إيجابية لتحقيقها لا قوة سلبية تعمل على تقويضها.

ولكن حتى الآن لا توجد فلسفة واضحة معلنة يمكن أن تعدد اتجاهات السياسة التربوية في الوطن العربي .

ثانيا: مشكلة الأمية

سوف نتناولها بزيادة من التفصيل عند عرض نموذج لها من خلال الدراسة المقارنة لعلاقات محور الأمية في دول الخليج العربية .

والأمية تعتبر مشكلة كبيرة الحجم ، تصل نسبتها إلى نحو ٧٠٪ من الكبار والصغار على حد سواء ، ولكن نسبتها تختلف من دولة إلى أخرى ، ومن الإيدييات الملاحظة ، أن الأمية نسبتها مرتفعة في الريف أكثر من الحضر ، وهي أكثر ارتفاعا بين الإناث منها عند الذكور .

وهناك مبررات ودواعي لبحر الأمية فهي مشكلة تموق التنمية بكل جوانبها .
لقد أصبح التعليم ضرورة من ضرورات الحياة وأساسا هاما من الأسس الثقافية
والعضارية في المجتمعات الحديثة ، وأصبح العصر الذي نعيشه الآن لا يوجد مكان
فيه لأمية .

وهي تعوق الانتاج القومي فإن الأمية تتركز في فئات العمر المنتجة ، وهم
يشاركون في ميدانين العمل المختلفة ، ونحن نعلم إن لتأجبية المتعلم الواعي تفوق
انتاجية العامل الأمي ، من حيث سرعة تعامله ولهم وإدارة للمشكلات وتجاريه مع
الواقع ، والمحافظة على وسائل الانتاج ومقوماته . والمتعلم أفضل من الأمي في
اكتساب هذه المهارات والاتجاهات والخبرات ، ومن ناحية أخرى نجد أن زيادة
الانتاج تتوقف بالدرجة الأولى على مهارة العامل ومدى ما يجيده من أساليب اتصال
ولهم يستطيع أن يترقى في سلم المهارة في المهنة ، وقد كشفت خبرات وتجارب
الدول من أهمية الفرد المتعلم في زيادة الانتاج^٤.

وكذلك التعليم يتعلق بالتنمية الاجتماعية فمن أهم مظاهرها ممارسة
الديمقراطية الصحيحة ، وهذا لا يتسنى إلا بمعرفة كل فرد لحقوقه وواجباته ودوره
كمواطن في التنظيمات السياسية والاجتماعية المختلفة ، والمتعلم أقدر من الأمي في
ممارسة دوره كمواطن صالح منرك لأبعاد دوره في التغير الاجتماعي .

والأمية عائق كبير في سبيل تنمية النشط الخلفي القومي وإحداث التماسك
الاجتماعي بين الأفراد وهي عائق في سبيل اكتساب الاتجاهات المرغوبة على
المستوى الفردي والاجتماعي على السواء ، ولكل هذه الأسباب تهتم الدول العربية
بمكافحة الأمية.

ورغم إدراكنا لخطورة المشكلة إلا أننا نحقق في القضاء عليها ، وما زالت
مفتشية ، فما هي الأمييات ؟ (مؤلف نوضحها في الدراسة التي سنتناول موقفات
محو الأمية).

(٤) - المرجع السابق، ص ٢٥٧.

ونذكر هنا بعض المعوقات مختصرة:

- عدم الوعي بضرورة المشكلة.
- قلة الميزانية.
- عدم ربط مشروعات محور الأمية بخطط التنمية.
- قلة كفاءة تنظييمات وأجهزة محور الأمية.
- نقص وضعف التشريعات الخاصة بمحو الأمية.
- تزايد رصيد الأميين بسبب عدم استيعاب الخريجين.
- عدم صلاحية الكتب والمواد التعليمية.
- نقص الحوافز وعدم فاعليتها.
- انقطاع الدارسين وعدم انتظامهم في الدراسة.
- عدم الاهتمام بمرحلة المتابعة.
- ضعف إعداد وتدريب المعلمين.

ثالثاً: تصميم التعليم العام:

يقصد هنا بالتعليم العام هو التعليم المتاح أمام الجميع ، ويتميز التعليم العام عن التعليم الخاص ، ويصيح المقصود بالتعليم العام هو التعليم المجاني المنفتوح الذي تقدمه الدولة لجميع أبنائها بدون تمييز ويشمل بالطبع التعليم الأكاديمي والتعليم الفني والمهني. (وهناك تعريف آخر لا نأخذ به هنا وهو: يطلق على التعليم العام الذي يتميز من التعليم الفني أو المهني).

والتعليم العام في الوطن العربي حديث نسبياً ، وجاء مقتبساً من الغرب وتأثرت كثير من أنماطه في تطورها بالنماذج والأشكال الأجنبية سواء من حيث البنية أو التركيب أو التنظيم أو المحتوى . وقد عملت هذه النهضة على وجود فجوة بين التعليم الإسلامي الأصلي في البلاد العربية وبين هذا النوع من التعليم الحديث .

ويعتبر تصميم التعليم العام مطمحاً رئيساً ونهاية تسعى إليها الدول العربية

لا اعتبارات اجتماعية وتربوية على جانب كبير من الأهمية في مقمعتها بناء الدولة
العصرية ومتطلبات تكوين المواطن المستنير وعلى الرغم من التوسع الكبير في حجم
التعليم ، فما زال المعدل السنوي لاستيعاب الأطفال بالمدرسة الابتدائية ، حيث
تفاوتت نسب الاستيعاب من دولة إلى أخرى ، فإن مجموع ما تستوعبه الدول العربية
من الأطفال في سن المرحلة الابتدائية يقرب من ٦٠٪ فإذا اخفنا في اعتبارنا مدى
الفقد في هذه المرحلة من الرسوب والتسرب وجئنا أن من يستطيع حقيقة من هذا
النوع من التعليم يقل عن النصف مما يشير إلى وضع خطير .

وإذا ما نظرنا إلى المرحلة الإعدادية والثانوية نجد أن الغالبية العظمى من
تلاميذ هذه المرحلة (ما يقرب من ٧٥٪) لا يهبطون بهذا النوع من التعليم بأنواعه
المختلفة ، على الرغم من التوسع في التعليم الثانوي الذي يفوق نظيره في الابتدائي.
وهناك اتجاه حديث للأخذ بالتعليم الأساسي الذي يقوم على مد فترة الالتزام
حتى نهاية المرحلة الإعدادية ، وروط التعليم النظري بالصياغة العملية ، ويؤم على
أسس ومبادئ ينبغي تطبيقها يومي وفي إطارها الصحيح ، مما جعل معظم الدول
العربية تولي اهتماما كبيرا نحو التعليم الابتدائي.

والآن نجد هناك اتجاهين يتعلق بالأولى لكل من التعليم الابتدائي والثانوي .
فكثير من الدول العربية تأخذ بضرورة تعميم التعليم الابتدائي وإعطائه الأولوية
لأسباب اجتماعية وحضارية يقتضيها بناء الدولة الحديثة وإرساء قواعد التقدم
الاجتماعي وما يرتبط بذلك من تزايد حاجات الناس باستمرار إلى التعليم . أما
الاتجاه الثاني فيشير به خبراء المنظمات العالمية وهو التركيز على التعليم الثانوي
الذي يعتبر مخزون هام للقوى العاملة منه يمكن تدريب الأفراد على القيام بالوظائف
المختلفة.

إن التعليم أساس للتقدم الاجتماعي بصفة عامة وتبرز أهميته في إحداث
الحراك الاجتماعي وإزالة الفوارق بين الطبقات ، ونتيجة للتصميم المستمر في
مستويات المعيشة زاد الطلب على التعليم مما يجعل الدولة توسع في التعليم طولا

وعرضها .

ولكن إذا كان على المدرسة الآن ألا ترد أحداً وأن تفتح أبوابها للجميع فكيف تستطيع أن تواجه الاحتياجات التربوية لهذا الخضم الهائل من البشر بفروق فردية وما يتطلبه من برامج دراسية، وإذا كانت التربية الآن ينظر إليها على أنها السبيل إلى التقدم والرفق والتراقي فمن ذا الذي يرفض أن يتقدم ويترقى ومن ذا الذي يستطيع أن ينكر حق الآخرين في هذا التقدم والرفق. إن الدعوى بأن تعليم الكل لابد وأن ينتهي إلى تجهيل الكل ، أو عدم تعليم أحد ، مرفضة من أساسها^(٥)

رابعاً : التعليم الأكاديمي والتعليم الفني:

غلب الاتجاه في الدول العربية نحو الاهتمام بالتعليم العام أكثر من الاهتمام بالتعليم الفني والمهني وقد يرجع ذلك إلى أن التعليم كان ترفاً يقتصر على الصفوة المختارة ويرتبط بأصحاب الألقاب البيضاء ، نظراً لأن التعليم العام كان يؤدي إلى المناصب القيادية ولمهن المرة ذات المناصب الرفيعة. أما التعليم المهني فلم يكن يحظى باهتمام كبير وكان ينظر إليه على أنه تعليم دوني لا يرتباطه بالعمل اليدوي والجهد الجسمي . ولسبب آخر وهو ضمير برامج وأهداف التعليم الثانوي ، ولأنه الطريق المؤدي لمواصلة التعليم حتى المستوى الجامعي.

وقد وجدت الثنائية الثقافية في التعليم فهناك الثقافة الأدبية أو الإنسانية ، وهناك الثقافة العلمية وهذه الثنائية تشير كثير من المشكلات التربوية في مقدمتها قصور التعليم العام عن تخريج المواطن المثقف والمنتج ، بل إن الثقافة العلمية وهي التي تعتمد في أساسها على العمل والممارسة والتجريب ، انقلبت هي الأخرى إلى الناحية الشكلية فأصبح تعليمها يعتمد على اللفظ ، وأصبح طالب القسم العلمي بالتعليم العام يعتمد في تحصيل علمه إما على هذا الجانب اللفظي أو مشاهدة

(٥) - محمد مقبول مرسى ، مرجع سابق، ص ٣٦٤ .

التجربة التي يقوم المعلم بها أمامه .

وهذا يفهم مقالته أحد المربين العرب المقيمين في أمريكا عن الطالب العربي مقارنا بزميله الأمريكي ، أن الطالب العربي يعرف معلومات نظرية أكثر من زميله في أمريكا لكنه فقير في النواحي العملية والتطبيقية . وهكذا أصبح تعليمنا نظريا جافا منمولا عن دنيا الواقع .

إن حتمية التطور والنهوض بالتعليم يفرض علينا أن نتخلص من هذه الثانية ، بالعمل بالتدرج على تقريب الفجوة بين أنواع التعليم المختلفة ، وهذا ما يحدث من محاولات في نظم التعليم بالدول العربية التي تحاول إيجاد صيغ مختلفة ، ففي مصر مثلا تجد أن القسم الأدبي فيه بعض مواد علمية ، وفي بعض الدول العربية تحاول الوصول لصيغة تمثل المدرسة الشاملة (التي تجمع فيها تخصصات يختار الطالب فيها بينها بين المواد العملية والمواد النظرية) ، وهذا ما سنتناوله في النقطة التالية .

خامسا: توحيد اتجاهات التعليم العام :

تحاول الدول العربية جاهدة توحيد اتجاهاتها التعليمية العامة تمشيا مع الاتجاه العام في توحيد الأمة العربية بمقوماتها الثقافية والحصارية والاجتماعية المشتركة . ومن بين هذه المحاولات اتفاق الوحدة الثقافية العربية الذي عقد بين مصر والأردن وسوريا عام ١٩٥٧ ، وكذلك اتفاقية ميثاق الوحدة العربية الذي يهدف إلى :

- بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم ورخاسة

توحيد السلم التعليمي .

- التعاون لتطوير نظم التعليم الابتدائي والعمل على تحقيق الالتزام .

- أهمية اللغة العربية .

- تعلم البثات ، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية .

- الاهتمام بالمعلم .

- توحيد أسس بعض المناهج وخطط الدراسة والكتب المدرسية ومستوى الامتحانات وقواعد القبول معادلة الشهادات.

وعندما نتحدث عن توحيد التعليم العام بالنسبة للبلاد العربية فإن الأمر ينصب على المرحلة الثانوية لأن المرحل الأولى أو التعليم الابتدائي يعتبر تعليمًا موحدًا للجميع في أغلب الأمم.

وعلى مستوى العالم نجد أن التعليم الثانوي يشهد في الوقت الحالي تحولات من أجل تطويره منها:

- مرونة نظم القبول وانتقائهم وتوزيعهم .
 - مد فترة الالتزام ليشمل المرحلة الثانوية.
 - محاولة شمول الجانب العملي المهني مع الجانب الأكاديمي.
- التعليم الثانوي العام:

ومن الاتجاهات العامة المعاصرة تقسيمه إلى مرحلتين: المرحلة قصيرة المدى ، وهي ذات السنوات الثمانية التي توجد مثلها في الاتحاد السوفيتي ، والمدرسة الثانوية الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية ، والمدرسة الثانوية الصغرى في إنجلترا ومدارس الكوليج في فرنسا ، وهذا المدى القصير يعتبر تعليمًا منتهيًا وإن كان يؤدي إلى مواصلة التعليم في المراحل التالية.

أما التعليم الثانوي الطويل المدى فمن أمثلته المدرسة ذات العشر سنوات في الاتحاد السوفيتي ، والمدرسة الأكاديمية الشاملة في إنجلترا ، ومدارس الليسيه في فرنسا ، والمدرسة الثانوية العليا في أمريكا .

وفي البلاد العربية هناك أنواعا متعددة من أنماط التعليم الثانوي ويشهد هذا التجاين محاولة إصلاح التعليم الثانوي وإيجاد صيغة مناسبة للتعليم في الوطن العربي. وهناك اهتمام واضح في البلاد العربية بالأنماط التعليمية المتقدمة ، ومحاولة الأخذ بها ، ولاسيما نمط المدرسة الشاملة والمدرسة البين-تكنيكية.

ولاهمية هذين النمطين يتحسن أن تعطي فكرة موجزة عنهما

المدرسة البوليتكنيكية^٦

هي مدرسة موحدة في التعليم العام بالاتحاد السوفياتي تهتم بالتعليم البوليتكنيكي ، (كلمة بوليتكنيكي تعني فني متعدد أو متنوع) وهذا يعني أن التعليم هذا فني متعدد يقوم على أصول الانتاج ويهدف إلى تعليم الأطفال فروع الانتاج الهامة في الصناعة والزراعة وفن يدهم بالمهارات في تناول الآلات والآلات ، وتدريبهم بصورة عامة بالمعرفة النظرية والخبرة العملية في ميدان الانتاج.

ويقوم هذا النوع من التعليم على واجبين أساسيين:

- العمل على رفع الانتاج وتدريب العاملين من أجل الصناعة.

- ترقية الفرد ليستطيع أن يسهم في بناء المجتمع ويستمتع بوقته ، والتعليم

الذاتي ، وكيفية استخدام للتشغيل الآلي أو الذاتي

المدرسة الشاملة:

هي نمط يشجع استخدامه كثير من الدول المتقدمة مثل إنجلترا وأمريكا السويد وكندا . وتستمد المدرسة الشاملة فكرتها من شمولها لكل الأطفال بدون تمييز وهي بذلك تقضي على الطبقية ، وأيضاً شمولها لبرامج ومناهج تفتح أبوابها لكل تلميذ ليختار من بينها ما يناسبه من دراسة متنوعة أكاديمية نظرية ، أو علمية مهنية أو حرفية هي بهذا تشمل أنواعاً متعددة من التعليم تقوم بها مدارس متنوعة في الأنظمة التعليمية الأخرى.

وأجست هذه دعوة للأخذ بلحي نمط من المدرستين ولكن المهم أنهما نموذجان لتوحيد التعليم العام يمكن أن تهتدي بهما الدول العربية في محاولتها في هذا السبيل . ويمكن للدول العربية أن تهدأ خطوات التوحيد بالتدريج بالعمل على التقريب بين مستويات وبرامج التعليم الفني والتعليم الأكاديمي ، أو تجميع بعض مدارس التعليم والأكاديمي والفني في مدرسة واحدة على سبيل التجريب أو القيام بتجارب نموذجية رائدة للمدرسة الشاملة أو الموحدة يمكن على أساسها الانطلاق إلى توحيد التعليم

(٦) - المرجع السابق ، ص ٧٩٠.

العام بمرمه.

ووجب عند التطوير أن نخضع في الاعتبار المتغيرات الدولية والظروف التي يعيشها العالم اليوم وطبيعة المعرفة والتطور التكنولوجي الهائل في الوقت الذي أصبح مفهوم الأمية في بعض البلاد (مثل اليابان) هو من لا يعرف كيفية التعامل مع الكمبيوتر !!.

ساسا: تعليم المرأة:

يقول شوقي:

الأم مدرسة إذا أعددتها
أعددت شعبا طيب الأعرق

وعندما جاء الإسلام قد أنصف المرأة وأعطاهما حقوقها ، وحرم وأد البنات ، ونهى تفضيل الذكور على الإناث وبقي ذلك من المبادئ الإسلامية السمحاء. وقد ركز الإسلام على العلم والتعليم ، وجعل العلم فريضة على كل مسلم (وفي رواية أخرى على كل مسلم ومسلمة) ولبناتنا اليوم لا تناقش ولا تختلف على حق المرأة في التعليم مثل الرجل ، ولكن الجهل والأمية المتفشية أكثر بين الإناث ، ومن ثم كان هذا الجانب هام في ثقافتنا العربية ، رغم أن مبادئ الإسلام تدعونا للبحث على تعليم الجنسين ، والتعليم مدني الحياة ، وأن ذنبل العلم أينما كان ، لصالح الإسلام والمسلمين ، ومن أجل نهضة المجتمع الإسلامي وما يخدم قضاياه.

ومن المعروف أن الدول العربية توالي اهتماما متزايدا بتعليم المرأة، ولعل ما يبرز هذا الاهتمام أنه جاء متأخرا عن تعليم الرجل. ومن هنا كان من الضروري أن تعلم الدول العربية على تصحيح هذا التخلّف الذي حدث في الماضي ، ليس من المؤسف أنه حتى نهاية العقد الثالث من القرن الثامن عشر لم تكن هناك مدرسة حكومية واحدة لتعليم البنات !!!

وليس معنى هذا انقضاء تعليم المرأة كلية ، فالواقع كانت الكتابات تنسج للأولاد

والبنات على السواء^٧ . لكن الكتابات كانت مؤسسات تعليمية تقوم على جهود فردية أو محاولات خيرية . وكان لا يتحقق بها مادة إلا بنات الأسر الفقيرة أما بنات الأسر الثنية فكانت تتلقى تعليمًا خاصًا في بيوتهن حتى بدأت المدارس الحديثة ، والاجنية . وكانت أول مدرسة من هذا النوع مدرسة الراعي الصالح الفرنسية التي انشئت في مصر عام ١٨٤٦ ثم مدرسة الارسالية الأمريكية التي انشئت عام ١٨٥٩ . وأول مدرسة حكومية لتعليم البنات أنشئت في مصر عام ١٨٣٢ وكانت مدرسة مهنية خاصة بتعليم البنات فن التوليد . وكانت تعرف باسم "مدرسة القابلات" ملحقة بمدرسة الطب وكان إنشائها ضرورة اجتماعية لتوفير القابلات المؤهلات لسيدات الأسر الغنية الواقعة .

ثم انشئت مدرسة حكومية ابتدائية سنة ١٨٧٢ وهي مدرسة السيوفية عرفت فيما بعد باسم مدرسة "السنية" ، وصاحب إنشاء هذه المدرسة مدرسة أخرى باسم المدرسة "القريبة" .

ويرجع تأخر تعليم الفتاة في الوطن العربي إلى عوامل كثيرة منها:

- تخلف الوضع الاجتماعي للمرأة ، مما ترتب على ذلك حرمانها من حقوقها الاجتماعية والسياسية .

- شيوع الاعتقاد بأن المنزل هو أنسب مكان للمرأة وأن تعليمها ليس مرغوب فيه ، وقد تشدد البعض في تحريم تعليم البنات الكتابة لدرجة أننا نرى أبو الفاء الأحمسي يقف رسالة يسميها "الإصابة في منح النساء من الكتابة" وهناك من يحرّم على البنات تعليم القراءة والشعر ويكتفي بتعليمها من القرآن الكريم "سورة الفود" حسب ما جاء في شرح سقط الزند لأبي العلاء المعري ، والبهان والتبيين للجاحظ . وهو اعتقاد خاطئ لأن الإسلام رفع من شأن المرأة ، وهذا الأراء تتنافى مع طبيعة دوح الإسلام في النظر إلى المرأة واحترامها وتخريمها وبما هي مريخ الإسلام وما يحتويه من شهورات النساء من العرب .

(٧) - محمد منير مرسي ، ص ٢٦٧ .

- ولقوع البلاد العربية تحت الحكم التركي ، وما أصاب البلاد من جراء الاستعمار والوجود الفكري وتخلف التعليم ، وغيرها من العوامل التي ساعدت على هذا التخلف في تعليم الفتاة.

وتشير الإحصاءات التالية إلى تحسن ملموس في تعليم المرأة منذ منتصف القرن العشرين ففي عام ١٩٥٠ كانت نسبة البنات في التعليم بالمرحلة الابتدائية ١١٪ من عدد الأطفال في التعليم الابتدائي ، وكانت نسبة البنات في المرحلة الإعدادية ٣٪ . وفي عام ١٩٧٠/٦٩ بلغ نسبة البنات للبنين في التعليم العام ما يقرب من الثلث^٤.

وورجع الاهتمام بتعليم المرأة إلى عوامل منها:

- ١- تطور الوعي الاجتماعي نحو المرأة. وتطور الجهود المخلصة - جهود زعماء الإصلاح الاجتماعي من أمثال رفاعة الطهطاوي وعلى مبارك وقاسم أمين ومحمد عبده ، وإطفي السيد وحسين هيكل وطه حسين.
- جهود زعيمات الحركة النسائية من أمثال ملك ناصف ، وهي زيادة ، وهدي شعراوي.

- نشاط جهود الجمعيات الأهلية الخاصة في تعليم البنات .
- نشاط مدارس الجاليات والبعثات الدراسية.
- جهود الجمعيات الأجنبية في فتح مدارس للنهوض بالمرأة.
- ٢ - التطور الاقتصادي في الدول العربية مما دعت الضرورة لسخول المرأة ميدان العمل ومساعدتها في تحقيق النهضة الاجتماعية.
- ٣ - شيوع الديمقراطية في التعليم وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية وما ترتب على ذلك من تقرير مجانية التعليم وسن قوانين إلزام وشمولها للجنسين معا.

(٨) - المرجع السابق ، ص ٣٧١.

سابعاً: تعريب التعليم:

كان من أثر الاستعمار في الوطن العربي وجود مشكلات لغوية تعليمية كان على الدول العربية أن يذل الجهد بعد تحررها والعمل على حل هذه المشكلات ، ومنها تعريب التعليم أي إحلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية أو الانجليزية كلفة تعليم لجميع المواد الدراسية وفي جميع المراحل وهذه المشكلة والحلقة في الجزأين ونول المغرب العربي .

والنول العربية تحاول حل هذه المشكلة حيث يوجد مكتب لتسيق التعريب الذي أنشأته الجامعة العربية في الرباط ، وما يقوم به مجمع اللغة العربية في مصر والعراق وسوريا بتعريب المصطلحات الحديثة في العلوم والآداب ولا يتناهى تعريب التعليم في البلاد العربية مع تعليم اللغات الأجنبية ، بل ينفى الاهتمام بتعليم هذه اللغات الأجنبية من حيث أنها ضرورة لربط العالم العربي بحركة التقدم وسوف نتألف هذا فيما بعد .

وفي الجامعات بدأت حركة التعريب ففي سوريا تدرس مواد جديدة كالفيزياء والكيمياء والرياضيات والاحياء باللغة العربية ، وكانت سوريا أسرع الدول العربية في الأخذ بمبدأ التعريب منذ نهاية الحرب العالمية الأولى إذ أصبحت علوم الصيدلة والطب والمقوق تدرس باللغة العربية.

ومازال مصر والسودان والسعودية والكويت والأردن والعراق تدرس بها بعض المواد العلمية في التعليم الجامعي والعالي باللغة الانجليزية على الرغم من أن قانون الجامعات في بعض هذه البلاد ينص على أن تكون اللغة العربية هي لغة التدريس الرسمية ، مع جواز تدريس بعض العلوم بلغة أجنبية أخرى عند الضرورة.

ومع ذلك من هناك اتجاه يمارس مبدأ التعريب مستنداً إلى المبررات التالية:

١- اللغة العربية ليست لغة الحديث اليومي مثل العامية ، وأن للتلميذ يتعلمها

كما يتعلم أية لغة أخرى ولا يستخدمها إلا في أمور الدرس والتعليم فقط.

٢ - تخلف العلوم العربية بصفة عامة من نظيرتها في النول المتقدمة ، ومن

ثم لا بد من اعتماد العلوم العربية في تقديمها على نهضة هذه العلوم وراكبتها فهي لغتها الأصلية.

٣ - افتقار اللغة العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة وإن تعريب هذه المصطلحات لا يكفي لأنه لا يسير بالسرعة التي يتقدم بها العلم ، ولاختلاف البلاد العربية والإسلامية في الأخذ بمصطلح واحد يتفق عليه. (التلفاز ، المرناة ، التلفزيون ، الإذاعة المرئية).

٤ - افتقار اللغة العربية إلى المراجع الحديثة والمصادر والعوريات المجلات العلمية.

٥ - التخصصات العلمية الدقيقة يتعلمها أبناؤنا في الخارج ودراساتهم لها باللغة الأجنبية ، ويسهل عليهم تعليمها ، ويسهل على المتعلمين الجند مواصلة تعليمهم في الخارج.

٦ - ما يترتب على التعريب من عزل الحركة العلمية في البلاد العربية عن نظيرتها في الخارج وهو أمر ليس في صالح البلاد العربية^٩.

ومن الواضح أن المصحح هذه يمكن الرد عليها بسهولة وبعضها يبدو وكأن ظاهره الرحمة ولكن باطنه العذاب ، إن المشكلة ثنائية العامية والفصحى لا يعني إهمال الفصحى والقضاء عليها ، فهي لغة القرآن والمحافظة عليها ضرورة إسلامية ووطنية . واقتدار لغتنا العربية إلى المصطلحات العلمية الحديثة والمراجع والكتب لا يعني إغفال هذه اللغة وتجاهلها وإلا فنحن بهذا نخلد ونتخلف ونحكم على لغتنا بالموت. إن علينا أن نغني هذه اللغة بالمصطلحات والمفاهيم العلمية الحديثة وننميتها. ولنا في جهود السلف من علمائنا أمثال البيروني ، والفارابي ، وابن الهيثم وابن سينا ، لقد أغنى هؤلاء لغتنا العربية بالمصطلحات العلمية في الرياضيات والفلك والطب والصيدلة والعلوم. أما قضية عزل الحركة العلمية العربية عن نظيرتها في

(٩) - المرجع السابق ، ص ٢٨٥-٢٨٦.

الخارج لهذا تصور خاطئ لطبيعة العصر الذي نعيش فيه ، ووسائل الاتصال والمعرفة متاحة ، وأن التعريب لا يعني إهمال تعلم اللغة الأجنبية. إن معارضي التعريب عادة ممن تعلموا ودرسوا باللغة الأجنبية وحرصوا عليها وعلى تدريسها لطلابهم بهذه اللغة ومن الصعب عليهم بين يوم وليلة أن يغيروا من طريقتهم وأسلوبهم ، وأن كثير منهم قد لا يجيد إلقاء المحاضرات باللغة العربية القصوى لكن هذا لا يوقف التطور فالتطور حادث وهو يفرض نفسه باستمرار^{١٠}.

هناك قضايا ومشكلات أخرى في الوطن العربي : منها

- مشكلة تعليم الفلسطينيين.
- مشكلة تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية.
- مشكلة تأتيت هيئة التدريس بالمرحلة الابتدائية.
- مشكلة عزوف الفكر في بلاد الخليل للعمل بمهنة التدريس.
- مشكلة الأهداف التربوية وعدم رقتها لتحديد المراد منها.
- مشكلة الكتاب المدرسي وأعداده ، ومضمونه.
- مشكلة التسرب في المرحلة الابتدائية خاصة وبالتعليم عامة.
- مشكلة غياب المعلم وخاصة كثرة غياب المعلمات .
- مشكلة القبول في الجامعات على أساس المجموع.
- مشكلة الامتحانات وعمليات التقويم .
- مشكلة ربط التعليم بالانتاج وعدم التخطيط السليم له.
- مشكلة تسعير الشهادات . (كل شهادة لها راتب محدد).
- مشكلة المياني المدرسية .
- مشكلة الامكانيات والتجهيزات .
- مشكلة الدروس الخصوصية ونوافعها وآثارها .

١٠ - المرجع السابق، ص ٢٨٧.

- مشكلة أجهزة الإعلام ودورها التربوي والثقافي.

- مشكلة طرق التدريس وأساليب التعامل مع المتعلمين.

هناك مشكلات لا حصر لها وفي داخل المشكلة الواحدة تتفرع منها مشكلات وقضايا عديدة ، وكلها متضافرة ومتشابهة ، وإبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، والسياسية أسهمت في وجودها ، ومنها المبحث علي ساحة التعليم ومنها ما هو قديم عبر ثقافتنا يرجع لزمان بعيد ، وعلينا أن نعي الدرس ونعمل علي إيجاد السبل والطرق الكفيلة بحل مشاكلنا التربوية ، وفي النهاية فإن التربية الصحيحة السليمة والمرتكزة على مفاهيم ومبادئ واضحة استمدت معانيها وأسسها من قيم الإسلام هي التي تكفل لنا نهضة تعليمية ورفي حضاري بحيث نصبح دولة منتجة مصدرة للفكر والمعرفة ، ونسهم في ركب الحضارة بوعي وعلم وإيمان.

إن معظم مشكلاتنا الحالية في كل جوانبها ، ترجع إلي نقص أو سوء التربية . فالإصلاح الشامل يبدأ بالتربية الصحيحة والتعليم السليم.

الفصل السادس

التعليم الجامعي وقضايا

- سمات الجامعات
- أهداف الجامعة
- نظم التعليم الجامعي

الفصل السادس

التعليم الجامعي وقضاياها

كان قيام الجامعات أقصى قمة التعليم في القرون الوسطى وهي تعتبر النموذج التاريخي للجامعات بفهمها الحديث ، مع أن مصر القديمة ، ومن بعدها العالم اليوناني والروماني عرفت معاهد التعليم العالي فإن العصور الوسطى هي التي اخرجت لنا الجامعة كما نعرفها اليوم ، ويميل مؤرخو التربية إلى اعتبار جامعة "بولونيا" الإيطالية التي أنشئت في أواخر القرن الثاني عشر وكانت مركزاً هاماً للدراسات القانونية أنها تستحق أن تلقب بأول جامعة في الغرب من أن بعض المعاهد كان يعمل اسم جامعة بالفعل . وفي الشرق العربي الإسلامي يعتبر الجامع الأزهر الذي أنشئ في القرن العاشر الميلادي -٩٧٠م أول وأقدم جامعة إسلامية على الرغم من أنه لم يطلق عليه اسم جامعة إلا عندما أعيد تنظيمه عام ١٩٦١ . وقد بدأت فكرة إنشاء الجامعة الأهلية في مصر سنة ١٩٠٨ وبدأ فيها دراسة الآداب والطوب وقد تحولت إلى جامعة حكومية سنة ١٩٢٥ وأصبحت تعرف باسم الجامعة المصرية ، وهي جامعة القاهرة الآن ، وكانت تضم إلى جانب كليتي الآداب والعلوم كليتين للعلوم ، وأخرى للطب وتوالت في السنوات الأخيرة إنشاء الجامعات في كل البلاد العربية .

وكلمة جامعة University مأخوذة من كلمة Universitas وتعني الاتحاد الذي يضم ويجمع أقوى الأسر تقوياً في مجال السياسة في المدينة من أجل ممارسة السلطة . ثم استخدمت كلمة جامعة لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف الشعوب .

أما كلمة كلية College وتعني "القراءة معاً" وقد استخدم الرومان الكلمة في

القرن الثاني عشر لتدل على مجموعات من الحرفيين والتجار . وقد ساعدت الانتماءات للفتركة لأبناء الكلية الواحدة على تشكيلها على غرار أبناء الحرفة الواحدة ، واستخدم مصطلح كلية بمعنى Colleges في أكسفورد منذ القرن الثالث عشر لتدل على المكان الذي يجد فيه الطلاب السكن والمأوى والمعيشة والتعليم معا .

أما كلمة Faculty فهي مشتقة من الكلمة اللاتينية Facultas وتعني القوة وقد أطلقت أولا على أساتذة الآداب وكان الأساتذة لا ينتمون إلى جامعة واحدة وإنما كانوا ينتقلون من جامعة لأخرى . وانضم الأساتذة معا في اتحاد واحد على غرار الاتحادات الصناعية والتجارية عندما وجدوا أن في هذا الاتحاد قوة لهم عرفت باسم الكلية^(١).

وتطورت الجامعات ونمت تحت ظروف تاريخية ، واعتبارات اجتماعية ، ومتطلبات قومية وغيرها حتى صار التنظيم الجامعي منتشرا في كل بلاد العالم وتقف وراء ذلك أسباب دعت إلى تجميعه وانتشاره منها :

- التوسع في التعليم قبل الجامعي .
- زيادة الطلب على التعليم الجامعي .
- التقدم العالمي وتطوره يفرض نوع من التخصص .
- التكنولوجيا الحديثة وزيادة فروع العلم دعت لإطالة لفترة التعليم وهي تتطلب معاهد بها معامل وتجهيزات وخبرا .. والجامعة مؤهلة لذلك .

سمات الجامعة:

والجامعات في العصور القديمة كان لها سمات أربع :

- نقص التمويل وإمكاناتها المتواضعة .
- العلمانية ، حيث بدأت بالطابع المدني لتحقيق أهداف نبوية

(١) - محمد منير مرسي ، مرجع سابق ص ٢٤٤-٢٤٩ .

- العالمية ، حيث درس بالجامعة طلاب من مختلف دول العالم .

- الحرية الأكاديمية ، وهي حرية التعبير عن الرأي .

وسوف نتحدث عن المنصرين الأخيرين ، حيث أنهما مازالا من صفات جامعات العصر الحديث .

العالمية:

كانت جامعات العصور الوسطى ذات طابع عالمي وذلك جامعات اليوم فإنها تضم أستاذة وطلابا من مختلف بلاد العالم ، والأزهر الشريف يبرهن على ذلك حيث به من الطلاب من مختلف دول العالم الإسلامي ، ولقد عرف الأزهر هذا النظام عندما كان الطلاب الذين يدرسون فيه يقسمون على ورقة كل رواق يقسم الطلاب من بلد واحد فكان هناك رواق الشام ، ورواق الحفارية وهكذا . وريسا هذا النظام أخذته جامعات العصور الوسطى من الأزهر كما أخذت منه "جبة" الشيخ وهو الرتب الجامعي والمقد الذي كان يجلس عليه لتصبح كرسي الأستاذية^٢.

الحرية:

نقصد بها الحرية الأكاديمية لعمد إنشاء الجامعات وهي تتمتع بهذه الخاصية من الحرية والاستقلال ، وكانت بعيدة عن سلطة رجال الدين ورقابة الدولة على الرغم من أن السلطات الدينية كانت تتابع أعمال هذه الجامعات ، وكانت هي التي تمنحها الامتيازات بل وتعطيها حق الترخيص ، وربما يفسر هذا ما تتمتع به الحرية التي تتمتع بها الجامعات المعاصرة لدرجة أن داخلها يعتبر "حرمة" ومن دخل الحرم الجامعي يصبح موصوفا .

وتعتبر الحرية الأكاديمية سمة مميزة للجامعات على طول تاريخها الطويل وتعني هذه الحرية الأكاديمية ببساطة أن هيئة التدريس في الجامعة تتمتع بحق تدريس ما تعتبره صحيحا ، وأنه ليس هناك قيود على ما يقوله الأستاذ أو يكتبه أو ما ينشره . ويرتكز هذا الحق على قنسية الحقيقة من ناحية ، ومسئولية الدارس في

(٢) - محمد منير مرسى ، ص ٢٤٧.

معرفة هذه الحقيقة دون أي قيود من ناحية أخرى .
(ولمزيد من تفصيل هذه القضية التي تشغل الجامعات سوف نتناولها في
الفصل التالي بمزيد من التفصيل).
ويمكن من خلال هذا السياق أن نقدم نبذة مختصرة عن جامعة الأزهر ، وأهم
أهدافها ، ودورها الديني والتعليمي.

جامعة الأزهر نبذة تاريخية

كان الأزهر حتى أواخر الربع الأول من القرن التاسع عشر يقدم كل المواد
الدينية والفنية وبعضاً من المواد الأخرى ، وكان يتميز باجتهاده لسفوة العلماء من
مختلف المجالات . وكان ذلك مما جعله وجهة كثير من الطلاب المسلمين من مختلف
البلدان . وبعد إنشاء نظام تعليمي على النمط الأوروبي في مصر ، منذ أواخر الربع
الأول من القرن التاسع عشر ، استمر الأزهر يؤدي وظيفته التربوية ، واستمر كذلك
يتلقى أعداداً متزايدة من الطلاب الذين يسمعون إليه مندفعين بدوافعهم الدينية
ويولدون عليه من مختلف الأنظار الإسلامية .

كان التعليم الحديث وما حققه من مكاسب لطلابه أمراً يطلع إليه طلاب
الأزهر ، مما حدا بالأزهر إلى مساهمة التطور ، فبدأت أهم إجراءات التنظيم
بإنشاء أول مجلس إدارة للأزهر عام ١٨٩٥ م ، وكان أهم ما توصل إليه هذا المجلس
استصدار قانون عام ١٨٩٦ م وهو القانون الذي قسم التعليم في الأزهر إلى
مرحلتين: أحدهما للحصول على شهادة العالمية بعد دراسة أثنى عشر سنة على
الأقل ، وخمسة عشرة سنة على الأكثر . ووضع هذا القانون شروطاً للاتحاق
بالأزهر تناولت سن الطالب وغير ذلك من نواحي تنظيمية.

ثم إعيد تنظيم الأزهر وفقاً لقانون ١٩٠٨ ، وبموجبه انقسمت الدراسة في
الأزهر إلى ثلاث مراحل : أولية وثانوية وعالية . ويستغرق منهج الدراسة بكل مرحلة

أربع سنوات ، وتنتهي كل منها بامتحان عام للمصمول على الشهادات الرسمية العامة (الأولية ثم الثانوية ثم العالية). واشتملت اللائحة التنفيذية لهذا القانون على بيان بالمواد والكتب المقررة على كل فرقة ، وكذلك على نظام الانتقال من فرقة إلى أخرى ، كان الطلاب يدرسون مواد موحدة ، ويجتاز كل طالب امتحان كل مادة بنجاح كي ينتقل من فرقة إلى التي تليها ، ومن مرحلة إلى مرحلة.

ثم صدر قانون رقم ١٠ لسنة ١٩١١م ويمقتضى هذا القانون صياغة الأزهر يقبل تلاميذه بالمرحلة الأولى من بين من تقع أعمارهم بين الثامنة والسابعة عشر ، وصارت مدة الدراسة خمس سنوات لكل مرحلة .

استمر طلاب الأزهر يدرسون كتب التراث العربي الإسلامي إلى جانب المواد الحديثة التي ألزموا بدراستها بعد صدور قانون ١٩٠٨م . وكان الهدف من ذلك أن يبقى الأزهر مؤمدا لوطنائه الأساسية المحافظة على طابعه الذي عرف به . ولكن هذه المواد الحديثة لم تكن تغطي بشعبية واسمة بين طلاب الأزهر والمستولين عنه ، وإذا كان من السهل أن اتجه قانون عام ١٩٢٣م إلى إلغاء بعض المواد الحديثة من برامج الدراسة ليبدأ الطالب تعليمه في الأزهر بدراسة الكتب التراثية ، وينتهي تعليمه في مرحلة التخصص وفقا لهذا القانون .

وعندما حاولت لجنة إصلاح الأزهر عام ١٩٢٥ ، مخالفة تقاليد الدراسة في الأزهر ، بأن اتجهت إلى تزكية دراسة بعض الكتب الحديثة في مادة النحو وغيرها من المواد العربية ، ودراسة جميع مناهج المدارس المنفذة لتصوير المعاهد الأزهرية مرحلة ثقافة عامة ، فقد أقيمت هذه الخطوة معارضة شديدة من بعض علماء الأزهر ، لقد كانت في نظرهم مجرد تقليد للمدارس التابعة لوزارة المعارف ، كما رأوا أنها لا تؤدي إلى إصلاح الأزهر على النحو الذي يبقى به محافظا على تقاليده العريقة ، وناشرا للثقافة الدينية وحاميا للهوية القومية.

ثم صدر قانون ١٩٣٦م حيث صارت الازبواجية أو الثنائية في النظام التعليمي واضحة إلى حد كبير للد كان نتيجة هذه الازبواجية أن انقسم المتعلمين

في مصر طائفتين متباينتين في الروح والأسلوب ، فنظام التعليم الحديث كان متأثرا بالفرغ الذي قصد منه في الأصل وهو الإعداد لوظائف الدولة وإذا كان هذا التعليم الحديث قد أسهم في سد احتياجات الأمة المادية ، فإنه كان في نفس الوقت بعيدا عن سد حاجاتها الروحية ، لأن هذا التعليم كان ذا صبغة أجنبية أما التعليم في الأزهر فقد كانت تتجاذبه طوال القرن التاسع عشر عوامل بعضها يتجه به نحو التطور وبعضها يتجه به في اتجاه يحافظ به على مآلوفه ، ثم بدأت يد الإصلاح تمتد إليه في أوائل القرن الحالي ، حتى وصلت إلى نظام سنة ١٩٣٦ م ، وهو بناء أقيم على نمط المدارس الحديثة من حيث الشكل والمضمون .

ونتيجة للجدل الذي ثار حول التعليم في الأزهر ، ونتيجة أيضا لانعكاسات السياسة التعليمية في مصر بعد توحيد التعليم في مدارس المرحلة الأولى في الخمسينيات ، صدر القانون رقم ١٠٣ لسنة ١٩٦١م لإعادة تنظيم الأزهر . ولكن تطبيق هذا القانون كان دعما للثانية في النظام التعليمي . ومتابعة لأثار تطبيق التطوير الأخير في مجال التعليم الابتدائي الأزهرى نرى أن هذا التعليم يقسم بمهام ، منها أن صارت مهمة تزويد أطفال ما بين سن السادسة والثانية عشرة باستظهار القرآن الكريم كله ، إلى جانب تحقيق مبادئ وأهداف التعليم الابتدائي الذي تشرف عليه وزارة التربية.

من هذا العسر نرى أن خطوات التطوير في الأزهر تمت على خطوات لتساير المتغيرات ، وفي نفس الوقت لم يفقد الأزهر هويته ونوره الرائد في حمل رسالة التعليم الديني ، والثقافة المربية الأصيلة ، ونشر وتأكيده للهوية العربية الإسلامية.

رسالة الأزهر من أهدافه:

لقد نظم القانون ١٠٣ لسنة ١٩٦٦م الأزهر ووضع تقسيم واضح لبيئاته الخمس وهي: المجلس الأعلى للأزهر ، ومجمع البحوث الإسلامية ، وإدارة الثقافة والبحوث الإسلامية ، والمعاهد الأزهرية ، جامعة الأزهر .

كذلك نص القانون رقم ٤٩ الصادر في عام ١٩٣٠ في عهد الظواهرى والذي ينص في مادته التي تقع في ستة أبواب يقصد إصلاح الحركة التعليمية للأزهر وفي مادته الأولى على أن الغرض من الجامع الأزهر هو :

- القيام على حفظ الشريعة الإسلامية - أصولها وفروعها - وعلى تعليم اللغة العربية ونشرها ، على وجه يفيد الأمة ويرشدنا إلى طريق السعادة .

- تخريج علماء يؤكل إليهم أمر تعليم هذه العلوم في المعاهد الدينية ومدارس الحكومة وغيرها ، وتواي الوظائف الشريعية في الدولة .

وبمقتضى هذا القانون تم إنشاء ثلاث كليات لأول مرة في تاريخ الأزهر ، وهي كلية أصول الدين وكلية الشريعة وكلية اللغة العربية ، كما أجاز إنشاء كليات أخرى .

ومن ثم نجد أن الأزهر منذ بدايته حتى الآن وله طابعه المميز ورسالته الواضحة في تصويل القيم ، ونشر التعليم الإسلامي ، والمحافظة على اللغة العربية .

وقد توسع الأزهر الآن في إنشاء كليات جديدة بمقتضى قانون ١٩٦٦ ، وأصبحت رسالته ، تخريج المهتمس ، والمعلم ، والطبيب

ثالثاً : موقف الأزهر من الفكر المتطرف:

الفكر حركة عقلية نقدية ، قلما تتركز إلى الموروث لتسلم به تسليماً دون بحث أو مناقشة وهو يتجه إلى واقع المجتمع ليكشف عما فيه من صدى الظل وأيات ضئيلة يعمل فيها معاول التحليل والتمرد كي يستطيع أن يتجاوز ذلك لوضع تصورات المستقبل وآمال الغد . ونستقرئ موقف الأزهر من حرية الفكر ، ذلك أن

هذه الحرية لا تتجزأ بحيث يمكن أن تنأج في جانب وتفرغ عليها القيود في جانب آخر ،

ولا بد هنا أن نفرق بين فتاحة الفرصة للمفكر كي يدلي برأيه في قضية ما ، وبين الموقف من هذا الرأي نفسه ، فقد لا نجد مانعا ، بل نجد ضرورة أن تتأج للمفكر فرصة نشر رأيا يتكر فيه التعددية العرقية ، لكن هذا لا يلزمنا بالتألي أن ننكر نحن أيضا هذه التعددية ، ويكون المطلوب هو أن نطرح الرأي الأخر للقرع الحجة بالحجة لنرى أيها أقرب إلى الصواب.

ومن هذه الزاوية نناقش موقف الأزهر .. والقضية التي تبدأ بها هي "الإسلام وأصول الحكم" فنحن لا نناقش محتوى أفكار عيد الرأزيق لنحكم بما إذا كان خطأ أو صوابا ، وإنما مراننا أن نفتش عن مدى صحة الموقف العلمي للأزهر من هذه القضية.

وأول ما يوجهنا هنا هو تلك "العريضة" التي قدمها عدد من علماء الأزهر تصديرتها عبارات متعددة من دور الأزهر في حراسة الدين وأن دين مصر هو الدين الإسلامي ، وأن مهمة الأزهر أن يحارب الإلحاد والزنتقة . وتبرز العريضة فكرة أن التشكيك في الدين وتسريب الرب فيه إلى المسلمين لم تلق عند حد أولئك الذين لم يدرسوه فحسب ، بل امتد أيضا إلى بعض علماء "ففرغ إلى مقامكم السامي ورياستكم العظمى على تله المصلحة الكبرى ، مصلحة الدين التي تتمتع بكل الصفات المرحية في مصالح الدولة من قوانين عالية وإدارات سنية ، ومقام لدى ولي الأمر لا يدانية مقام ، وكرامة في الأمة بونها كل كرامة .. نرنب إليكم وأنتم بهذه الصفة المالية أن تتخلوا للبفاع عن الدين وتأييده بالحجة والبرهان جميع وسائل التنفيذ المشروعة التي تقولها لكم القوانين حتى تظفروا به على كل خصم" .^٢

(٢) - سعيد إسمايل علي ، نور الأزهر في السياسة المصرية ، كتاب الهلال ، هذه (١٣١) ، القاهرة: دار الهلال ، نوفمبر ١٩٨٦ ، ص ٣١١ - ٣١٢ .

وإن المرء ليتسائل : إن كان رافعا الشكوى جملة من علماء الأزهر ، فلماذا لا يواجهون المخالف بما يطلبونه من شيخ الأزهر من مناقشة وتفنييد ، ومقارعة الحجة بالحجة ؟ لكن المرء أيضا ليسر لهذه اللقطة الهامة لأصحاب التوقيع من مطالبتهم بضرورة أن ينزل الأزهر إلى معترك الحياة العامة ، ومشاركة الناس في مصالح الحياة الدنيا ، إعلانا بأن الدين لا ينافي الدنيا ، بل إنما جاء لصلاحها ، والعمل على رفع الشر والظلم منها وبعث العدل والأمن فيها ، وأن يدرس رجال الدين كل ما يطرا عند الناس من شبه في الدين ليكشفوا عنها اللثام ويعود الخلاف في الأمة وفاتها . وبالإضافة إلى ذلك أنهم يرون أنه من خلال الأزهر ودفاعه ستكون الاجابة الكافية والدفاع الحقيقي والصائب عن الدين ، وأنه كلمة للتصدي لمن يهاجم الإسلام أو يريد النيل منه .

فالحق أن هذا هو المطلوب ، ذلك أن جزاءا كبيرا من النجاح الذي تصانفه النفوذ التي تظهر في مواجهة الفكر الديني ، إنما يرجع إلى هزلة كثير من أصحابه عن معترك التغيير الاجتماعي وورائهم في نفس دائرة قدامى الفقهاء ، مع أن ما كتبه هؤلاء ودرسوه كان استجابة لمعطيات اجتماعية واقعية فكان الأولى بالقلوب تقليدهم في المنهج بحيث يتجهوا هم أيضا إلى معطيات الحياة الاجتماعية لدراسة مشكلاتها لبيان موقف الدين من كل منها .

وعلى الرغم من الخصومة السياسية بين هزبي الوفد والأحرار ، فقد اضطر بعض كتاب الوفد إلى اللجوء بجوار علي عبد الرزاق لا دفاعا عن محتوى كتابه بقدر ما كان ذلك دفاعا عن مبدأ حرية الفكر ، فكتب "عزيز ميرهم" في جريدة "كركب الشرق" ينعي على رئيس تحريرها أحمد حافظ حوش نقده للشيخ مؤكدا أن السياسة لا تبرر انتقاد القول البريء ، فردد عوض مبينا أن علماء الأزهر هم المختصون بمناقشة الكتاب دون علماء القانون والاجتماع وأن الحرية هذا إن جاوزته كانت شرا على نفسها ، وعاد "ميرهم" إلى القول ، مبينا خطورة أن تعقد هيئة كبار العلماء محاكمة للشيخ ، لهذا عدوان على الحريات وهو نظام لم يبرأ به الإسلام .

وقد ساعد هذا الحوار على إبراز القضية على أنها قضية "حريات" بدرجة ما ، فمما أصدرت هيئة كبار العلماء حكمها ضد المؤلف ، اجتمع عدد من كبار رجال الصحافة والفكر وأعدوا عريضة للملك تهيب به ألا يستباح الدستور في أقدم ما كفل وحمان وهي حرية الفكر". وتحدث بمحاكمة هيئة تصطبغ بالصيغة الدينية لعالم بسبب فكره ، وكان ممن وقع العريضة ، أحمد حافظ ، وعباس محمود العقاد ، ومحمد صبري أبو علم ، منصور فهمي ، ومحمود عزمي ، وصالح جويث ، ولكن الأهم في هذه القضية قد أصدر حكمه بتجريد علي عبد الرازق مؤلف الكتاب من منصبه ولم يعد ضمن قائمة العلماء من المشايخ.

والنثال الأخير لموقف الأزهر من الممارسة الفكرية لحرية الرأي والفكر ، وهو موقفه من الكتاب الذي أصدره طه حسين سنة ١٩٣٦م باسم " في الشعر الجاهلي " ، فقد تقدم في ٣٠ مايو سنة ١٩٣٦م الشيخ حسنين الطاطب بالقسم العالي ببلاغ النائب العمومي يتهم فيه طه حسين "الأستاذ بالجامعة المصرية" بأنه ألف كتابا ونشره على الجمهور ، وفي هذا الكتاب طعن صريح في القرآن حيث نسب الخرافة والكتب لهذا الكتاب السماوي الكريم .. إلى آخر ما ذكره في بلاغه . وكان من الممكن أن يحفظ هذا البلاغ ولا يلقي اهتماما مذكورا لولا أن فضيلة شيخ الأزهر أرسل لسماعة النائب العمومي خطابا يبلغه بأن لديه تقريرا رفعه علماء الجامع الأزهر عن كتاب ألفه طه حسين اسمه "في الشعر الجاهلي" طعن فيه النبي عليه السلام ، وهاج بذلك ثائرة المتدينين وأتى بما يخل بالنظم العامة ويهدد الناس للفوضى ، وطلب اتخاذ الوسائل القانونية الفعالة ضد هذا الطعن على دين الدولة الرسمي وتقديمه للمحاكمة ، وقد أرفق بهذا البلاغ صورة من تقرير أصحاب الفضيلة العلماء الذين أشار إليهم في كتابه.

وفي سبتمبر من نفس العام ، ألقى الشيخ مصطفى القبايات كلمة مطولة في مجلس النواب الذي كان عضوا فيه ، نقل فيها بعض نصوح الكتاب وبين للنواب

كيف أن ملة حسين يذهب في كتابه إلى أن حادثة إبراهيم وإسماعيل التي نطق بها القرآن الكريم حادثة لا يعول عليها التاريخ ، ولا يمكن التسليم بها وإنما هي حادثة روجها المسلمون لسبب مفسوض هو سبب سياسي أكثر منه ديني ، وغير ذلك مما جاء في الكتاب المذكور.

وقد تصدى لذلك رجال الأزهر وطلابه حيث قامت مظاهرة ضخمة توجهوا إلى بيت الأمة وخطب أحدهم موجها القول إلى سعد زغول ثعلب إليك يا مولانا ، أننا كما اتخذك المصريون سلاحا يحاربون به المفتصبين ، فستخذك سلاحا تحارب به للفتبين^١.

من ثم نرى كيف أن للأزهر دورا لا يمكن إنكاره في دعم الدين الإسلامي وتأصيل القيم والمحافظة على اللغة العربية ، وقف بالرصاد لكل تيار جاهد أو فكر جامع ، أو دعوة شاردة تزيد أن تنال من هويتنا العربية أو عقيدتنا الإسلامية. فقد تصدى مثل هذه الأفكار وكان بالرصاد أمام دعاوي التشكيك والإلحاد.

العوامل التي ساعدت على تميز دور الأزهر :

هناك عوامل وجوانب نستطيع أن نستخلصها لتبرهن على استمرار الأزهر والقيام برسالته خير قيام نعرضها على النحر التالي :

١ - استقلاله الذاتي ، واعتماده على أوقافه ، ومن ثم كان مستقلا عن يد الحكومة في ذلك الوقت .

٢ - اعتمد الأزهر في مسيرته على الدعم الشعبي وتأييد القاعدة العريضة له ، وكان ذلك نابعاً من الميل الفطري لدى غالبية الشعب للتعليم الديني وما يناله من مكانة في قلوب الشعب.

٣ - الرسالة التي يحملها في مجال الدين واللغة أعطته مركزاً مرموقاً .

(١) - سعيد إسماعيل علي ، دور الأزهر في السياسة المصرية ، مرجع سابق ، ص ٣٦٧.

- ٤ - هدف الأزهر لم يكن تخريج موظفين للعمل في أجهزة الحكومة مثل النظام العام الذي وضعه محمد علي.
- ٥ - رسالة الأزهر لم تكن قاصرة على حدود محلية ، بل تمتد إلى مجال عربي وعالمي في المحيط الإسلامي.
- ٦ - لم يغفل الأزهر في مسيرته تعليم الجشسين ، فقد نهضت الفتاة تعليميا ، وأصبح الآن هناك جامعة للبنات بالأزهر تكاد تكون بها كليات مماثلة لكليات الدين.
- ٧ - استمرار طلاء الأزهر من بدايته كجامع إلى صورته كجامعة لمدة تزيد من ألف عام ، فقد أثر في نشر الثقافة الإسلامية وتكوين ريعيل من العلماء الأفراز الذين أسهموا في الإصلاحات الاجتماعية ، والسياسية في أوطانهم ، وزجد كثير من رواد حركة الإصلاح تخرجوا في الأزهر ، أو كان لهم علاقة به بشكل مباشر أو غير مباشر.
- ٨ - إن إسهامات الأزهر في مجالات متعددة تجعله منارة للعلم في مختلف ميادين المعرفة. فإن مجمع البحوث الإسلامية له دور هام في نشر البحوث وتاصيل مفاهيم الإسلام ومتابعة قضايا العصر والنظر فيها برؤية إسلامية موضوعية بعيدة عن المجاملات والضمحوط الطوقية. ونرى موقفه الأخير من قضايا شهادات الإستثمار ، وقواعد البنوك غير الإسلامية.
- ٩ - إن دور الأزهر يتجلى في تعليم أبناء الأمم الإسلامية ، فيقيم لهم المنح والبعثات علي ثقافته ويفتح لهم المعاهد لاستوهب أجيالا من الشباب الواعد الذي سوف يحمل شعلة العلم وشعاع الإسلام لينير به دروب الحياة في بلاده.
- ١٠ - إن للأزهر دورا رائدا في إرسال الدعوة إلى مختلف أرجاء العالم الإسلامي للترحية بالدين وهداية المتعمقون من الإسلام وتصحيح مفاهيمه الخاطئة لدى البعض.
- ١١ - كما أن الأزهر يتحمل مسئولياته تجاه قضايا العالم الإسلامي وله ثقله في

تأييد القيادة السامية ، والدفاع عن حقوق المسلمين ، والمساهمة في رفع مستواهم والتطهير من كآملهم.

١٧- إن ما تقوم به الآن الجامعة الأزهرية من إعداد لطلابها في مختلف الكليات ليصبحوا طلائع متميزة في مختلف ميادين العلوم المعاصرة والمبنية على خلفية إسلامية راسخة ، واعدة بون إفراط أو تفريط .

١٢ - إن رسالة الأزهر منذ نشأته الأولى وهو بيت تعاليم الدين الإسلامي الصنيف ، وذاك على وأعاء الدين ألا وهو اللغة العربية ، فهي أساس لغة القرآن ولسان العرب ، وهويتهم.

١٤ - ومن ثم كان للأزهر أدواراً لا يمكن حصرها في دراسة سريعة تتناول كل أبعاد مجال الأزهر في حفظ القيم ، وتأسيس الهوية العربية والإسلامية.

خامساً : من أجل أداء الفضل في التعليم الأزهرى:

في ضوء التغيرات التي تمر بها البلاد والمناخ العلمي المتقدم والمتسارع ينبغي علينا إعادة النظر في قانون الأزهر وخامسة بعد مرور أكثر من ٣٠ عاما على إصداره ، حيث أن التغيير والتطور يفرض وضع بعض اللوائح المنظمة واللوائح المرتبة التي تخدم مصالح العمليات التعليمية والصالح العام.

نقول قد أن الأوان لإنشاء مركز للبحوث العلمية يضم مختلف التخصصات في جامعة الأزهر وإجراء التجارب وحمل البحوث الميدانية في مختلف فروع المعرفة الإنسانية ، مبنية على الأسس العلمية في البحث ، وتأسيس التراث الإنساني في ضوء مبادئ الإسلام.

خسرة فتح قنوات التحول والاتصال بين التعليم العام والتعليم الأزهرى ، وتسهيل مهمة الراغبين من طلاب العلم في دراسات دينية بمعاهد التعليم المختلفة

بالأزهر.

من الأهمية وضع أسس للمساواة بين الكليات القديمة والكليات المستحدثة في نظم الإحارات ، وكذلك في تشييد قواعدها بما يلائم المصلحة القومية .
عدم التقدير في الاتفاق على البحوث العلمية ، أو العملية التعليمية في جامعة الأزهر ، أو التزجر بالعوائق المادية التي تحول الأزهر إلى مؤسسة عقيمة ، لا تثري طلابها في لقاءات الفكر المستمر والسميخات العلمية التي يحضرها أساتذة من كليات غير جامعة الأزهر .

استقلال الأزهر في نفقاته المالية واعتماده على موارده الخاصة وعمل أسلوب اقتصادي لاستغلال لوقافه . كما أن الاستقلال أيضا يتمثل في عدم تدخل الحكومة في تعيين شيخ الأزهر أو مدير جامعة الأزهر ، بحيث يتم تعيين القيادات العلمية والدينية بالأزهر بالطرق الديمقراطية ، ومبدأ الشورى الإسلامي .
يجب أن يمد النظر في السلم التعليمي الأزهرى . والمناهج ومحتوياتها من أجل حسن أخرجها ، وأساليب تدريسها ، وكما يجب الاهتمام بالمعلم الأزهرى وأساليب إعدادة ، ورفع مستواه المادي لجذب أفضل العناصر من طلاب العلم ليصبحوا رواد المستقبل .

لماذا لا تكون جامعة الأزهر رائدة في منح أساتذتها الحصانة العلمية
أسوة برجال القضاء ورجال مجلس الشعب ؟
لماذا لا تعين لجنة من المتخصصين لإعادة كتابة تاريخ الأزهر وجرده الديني ، والعلمي ، والتربوي ، والثقافي ، والسياسي ، بطريقة علمية موثقة في موسوعة الاستفادة بها في مختلف المجالات العلمية ؟
لماذا لا توجد نظم التقويم في الشهادات الأزهرية ، والماسة في الدولة ؟
ونحن نحيد قيام نظام تعليمي موحد في قاعدة السلم التعليمي ، كتعليم عام مصبورغ ودراسات بحثية وعملية ، ثم يكون هناك نوع من التشعب بعد المرحلة الإعدادية ، بين التعليم الفني والتعليم العام ، والتعليم الفني .

لماذا لا يفكر الأزهر حالياً في عمل مدارس فنية تتجعه ويسهم بذلك في مسيرة التعليم في مصر؟ فيجب على الأزهر أن يكون رائدا للتغيير ، ولا يعني ذلك أن تدوب رسالته ، أو يفقد هويته وهدفه السامي ، ولكن ينبغي أن يكون رائدا في فكره ، وليس تابعة حيث يتغير تبعاً لما تقتضيه تغيرات تتم في نظام التعليم العام مثلاً أو وفق آراء وأهواء جماعات الضغط ، وأصحاب المصالح الخاصة والنظرة الضيقة.

نرى أن أمر المعاهد الابتدائية الأزهرية وحاجتها إلى الإصلاح بقدر ما هو أمر الحاجة إلى مراجعة النظام التعليمي في الأزهر فيما قبل المرحلة الجامعية . ونرى أن التعليم الابتدائي في مصر ينبغي أن يكون موحداً يدخله جميع الأطفال ليعيشوا فيه تحت ظروف موحدة ، ولا يتعارض مع مبدأ التوحيد ما يراه المسؤولون في الأزهر من ضرورة حفظ القرآن الكريم كله ، إذ المطلوب في هذه الحالة حفظ أجزاء ميسورة منه ، وقدر يتناسب مع استعدادات التلاميذ وقدراتهم. مع التخرج في حفظه.

هناك مبادئ أساسية في المجال التربوي ينبغي الالتزام بها ، ومن بين هذه المبادئ مبدأ تكافؤ الفرص التربوية الذي يقضي وضع التلاميذ تحت ظروف موحدة حتى بلوغ سن تظهر عندها قدراتهم واستعداداتهم وتوضح الفروق الفردية تماماً بينهم ، وهذا يقتضي أن تكون هناك قاعدة موحدة للنظام التعليمي حتى حوالي سن الخامسة عشرة . وهذه القاعدة تتمثل في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ينبغي أن تكون تحت إشراف جهة واحدة.

عند البدء في إصلاح تعليمي ينبغي أن يكون بين أيدي القائمين بالإصلاح دراسة تفصيلية للنظام القائم. وأن يتم بحث الوسائل لتحقيق الأهداف عن طريق التجريب والتوسع التدريجي في التجارب قبل تعميم النظام.

تقدير مستوى المنهج المدرسي وما يستطيع التلاميذ استيعابه أمر ينبغي أن يخضع بدوره للتجربة ، وأن تكون نتائج التجريب هي المرجع في كل ما يتقرر بصدد

ذلك .

ويجمع المربون على أن النشء أخرج ما يكون إلى تدعيم أساليب التربية الدينية في مدارس المرحلة الأولى ، ويجب أن يقرّب على توحيد التعليم الابتدائي في مصر تزويد الأطفال بقدر من الثقافة الإسلامية يكفي لسد هذه الحاجة من جهة ويساعد على مواصلة الدراسة الدينية المتخصصة في الأزهر من جهة أخرى. أهداف التعليم الجامعي:

كل جامعة تبذل قصارى جهدها من أجل صياغة أهداف بشكل يعبر عن طموحاتها ، وإقصاء التي تعمل فيه . وتكثر عدد الأهداف التي تسعى إليها كل جامعة ، ولكن كل الجامعات تشترك في حد أدنى من أهم أهدافها لا تخرج عن أربع غايات هي:

- ١ - إعداد وتأهيل الكوادر الفنية للعمل بمختلف الميادين.
- ٢ - إعداد هيئة التدريس للعمل بالجامعة .
- ٣ - إجراء البحوث العلمية وتدريب العاملين بها وغيرهم.
- ٤ - النهوض بالمجتمع وتنميته ، كمركز لخدمة المجتمع.

النظم الجامعية:

توجد عدة أشكال من النظم الدراسية من أهمها نظام العام الدراسي ، ونظام الفصول الدراسية ، ونظام المراحل الدراسية ، ونظام الساعات التحصيلية المكتسبة . وسنحاول أن نعرض في إيجاز هذه النظم الجامعية:

أولاً: نظام العام الدراسي:

هو من أقدم هذه النظم وما زال شائعاً في الجامعات القديمة والحديثة على السواء والدراسة حسب هذا النظام تقوم على دراسة مقررات إجبارية ، موحدة لكل فوج دراسية طول العام ثم يمتحن الطالب في نهاية العام في هذه المقررات. وهذا النظام منه ١٠٠ ٪ في إعداد الجدول الدراسي اللازم له كما أنه

سهل واقتصادي أيضا في إدارته ويصلح لجامعات الأعداد الكبيرة . ولكن مثل هذا النظام غير مرن ولا يواجه الفروق بين الطلاب سواء من حيث قدراتهم أو ظروفهم كما أنه لا يسمح بسرعة تطوير المقررات الدراسية . يضاف إلى ذلك أنه قد يسبب الملل لدى كل من الأستاذ والطالب لطول مدة الدراسة وامتدادها طول العام دون تغيير . وهناك نقطة أخرى تتعلق بالتقويم فهي يترك تقويم الطالب حتى نهاية العام ليمتحن في كل المواد . التي درسها ، مرة واحدة وقد يكون في هذا إرهاق على الطلاب ، على الرغم من بعض التسهيلات التي قد تقوم الجامعات هذه الجامعات مثل النجاح بالتعويض أو النقل بمادة أو مانتج .

ثانيا : نظام الفصل الدراسي:

يختلف نظام الفصل الدراسي عن نظام العام الدراسي في أن الدراسة تنقسم إلى قسمين خلال العام كل قسم منها يمتد على الفصل الدراسي منته حوالى أربعة أشهر . وأهم ميزة لهذا النظام أنه يختلف من اللل الذي يتسبب من طول الدراسة في النظام السابق ، كما أنه يركز الدراسة في فترة أقل لكنه نظام غير مرن أيضا ولا يسمح بسرعة التطوير ويتجاهل الفروق الفردية للطلاب ، لأنه يقوم على مقررات ثابتة يفرض على كل طالب دراستها ، ويمثل هذا النظام ما يحدث في كليات الزراعة.

ثالث : نظام المرحل الدراسية:

هو نظام قديم يرجع في أساسه إلى نظام الطلقات في التربية الإسلامية وإجازة الأستاذ لطلابه عندما ينتهون من دراسة علم معين كاللغة مثلا أو التوحيد أو غيرهما . ويتبع هذا النظام في الجامعات المعاصرة ، وتنقسم الدراسة الجامعية على أساسه إلى مرحلتين أو أربع مراحل ، يدرس الطالب العلوم الخاصة بكل مرحلة ثم يتقدم للامتحان في نهاية المرحلة ويتم تقويم الطالب على أساس دراسته وأنشطته التي قام بها في أثناء المرحلة ، وهذا النظام متبع إلى حد ما في كليات الطب وفي بعض الجامعات العربية وغيرها وهو يصلح لهذا النوع من الدراسات الهندسية أيضا

وما شابهها من الميادين التكنولوجية.

وهذا النظام يحتاج إلى توجيه سليم للطلاب حتى لا يغمروا بالضياع نظرا لطول مدة الدراسة.

وابما : نظام الساعات المكتسبة:

يعتبر نظام الساعات المكتسبة من النظم الجامعية المتطورة وهو شائع في الجامعات الامريكية، ومعنى الساعات العربية الحديثة. ويستند تسميته من مجموع الساعات التي يكتسبها الطالب أو يجمعها والتي تشير بنورها إلى عدد المقررات التي درسها خلال الفصول الدراسية.

ويقصد بمفهوم الساعات المكتسبة: الدراسة النظرية التي يدرسها الطالب لمدة ١٦ أسبوعاً بواقع ساعة كل أسبوع، وتحتسب هذه الساعة المكتسبة للطالب بعد نجاحه في المقرر الدراسي، وكل مقرر دراسي يتم للطالب دراسته بنجاح يكتسبه عدداً من الساعات يضاف إرميده، ويتراوح ساعات المقرر الدراسي الواحد بين ساعتين مكتسبتين، أو ثلاث غالباً.

ويقوم هذا النظام على أساس الفصول الدراسية وليس على أساس السنة الدراسية الكاملة، والنظام الذي تأخذ به دولة قطر هو تقسيم السنة الميلادية إلى ثلاثة فصول: الخريف (من سبتمبر إلى يناير)، والربيع (من فبراير إلى يونيو) وفصل الصيف (من يونيو إلى أغسطس)، ومدة الدراسة في فصلي الربيع والخريف ١٦ أسبوعاً، وفي الصيف نحو عشرة أسابيع والدراسة فيه مكثفة.

والحصول على درجة البكالوريوس من الجامعة، التي تتبع هذا النظام، ينتهي أن يحصل عدد الساعات المكتسبة التي يتخرج فيها الطالب ما بين ١٢٠-١٤٠ ساعة حسب الفطة الدراسية المقررة. كما ينتهي أن يحصل الطالب على درجة النجاح المقررة على الأقل في اللقمة الإجمالية للمعدل التراكمي للمقررات التي ورنه في الفطة.

والفطة الدراسية كمثل متطلبات الجامعة، وهي مقررات يدرسها جميع طلبة

الجامعة، ومتطلبات الكلية، يدرسها جميع طلبة الكلية الواحدة. ومتطلبات القسم، تشمل على مقررات في التخصص الرئيسي والفرعي، ومقررات مساعدة لهما. ومن بين تلك المقررات هناك ما هو إجباري، وآخر اختياري، وهناك حد أعلى وأدنى لعدد المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في الفصل الدراسي الواحد. يتراوح بين ٢٠ إلى ١٢ ساعة مكثسية. وفق معدلات الطلاب وتحصيلهم.

ويقوم التخصص في نظام الساعات المكثسية على أساس استعداد الطالب وقدراته العقلية. فمن خلال الرؤية التي يتسم بها هذا النظام تهيئة للطلاب فترة كاملة قد تكون فصلين دراسيين أو أكثر يدرس خلالها دراسات متنوعة تساعد على تكوين خلفية تمكنه من اختيار التخصص الذي يناسبه. وهناك دائماً فرصة توجيه الطالب إلى تخصص آخر إذا اتضح أن التخصص الذي اختاره لا يناسبه. ويكون هذا توجيه من استاذ مرشد حتى يتسنى مساعدة الطالب على اتخاذ قرار رشيد وفق رغباته وميوله. وقد يتم تخصص الطالب منذ أول التحاقه بالجامعة في الأقسام ذات الطبيعة الخاصة كاللغات.

يتم تقويم الطالب في ظل النظام المتبع في الساعات المكثسية على أساس مستند من الفلسفة الرئيسة للتقييم باعتباره عملية مستمرة تستهدف توجيه الطالب على أساس قدراته والتميز على جوانب القوة فيه لتنميتها، وجوانب الضعف لمساعدته للتعلم عليها. فيتم تقويم الطالب على أساس مختلف الأنشطة التي قام بها خلال الفصل الدراسي. وهادة لا يكون تقويم الطالب في المقرر الدراسي على أساس الدرجات الرقمية التي تترجم فيما بعد إلى تقديرات كما يتبع أحياناً، وإنما يقوم الطالب على أساس تقديري لا رقمي. (أ: ممتاز. ب: جيد جداً. ج: جيد. د: مقبول. و: راسب. ع: غير مكتمل). ولا شك أن هذا التقدير يكون أقرب إلى الموضوعية من الدرجات الرقمية، فنحن نعلم ما يثار عادة من اعتراضات على هذه الدرجات الرقمية في بعض الأحيان الكثير من الغلظة والموضوعية.

وتتم اختبارات عادة بصورة طبيعية بعيدة عن جو الرهبة التي تصاحب بها

مادة في الامتحانات الجامعية التقليدية، وفي ظل هذا النظام لا توجد كثرولات للامتحانات ولا أرقام سرية للأوراق على المستوى الجامعي، وتضع الكلية جدولاً دراسياً للإسبوعين الآخرين تتم خلالها امتحان نهاية الفصل الدراسي، ولا يسمح بزيادة الامتحان عن الزمن المحدد، ويقوم أساتذة المادة بتصحيح إجابات الطلاب، كما يقوم بإعادة أوراق الإجابة إليهم بعد تصحيحها، ومناقشتهم فيها وذلك في مدة قد لا تتجاوز يومين أو ثلاثة، وبهذا تتحقق الفائدة المرجوة من وراء الامتحان كحافز للطلاب على التقدم ومساعدة له على التغلب على مشكلاته، إلى جانب جو الثقة والتفاهم، والحرية الذي يوتره هذا النظام للأساتذة والطلاب.

ومن ثم يقترح أن هناك مزايا لنظام الساعات المكتسبة نلخصها فيما يلي:

١- حدد مقدار ما ينبغي إنجازته من المنهج، ونشاطاته، ثم لم يقيد الطالب بشروط محددة يقطع به ذلك للقرر، وذلك ضمن نكل طالب حرية التقدم في الدراسة وفقاً لقراراته، ومجهله واستعداداته.

٢ - أنه برأ الطالب الضعيف من عار الرسوب كما هو معروف في النظام التقليدية.

٣ - ألقى عنصر العقوبة خير المجرورة في تقدير نتائج التعلم، تلك العقوبة الملزمة بالمنهج التقليدي، في النظام التقليدية يعتبر الطالب راسباً في صفه إذا أخفق آخر العام الدراسي في النجاح ببعض مواد المنهج السنوي، ونجح في أغلب مواد هذا المنهج، وبهذا تعاقبه على التخلف في هذا "البعض" حتى لو كان مادة واحدة بالفاء نجاحه في الجزء الأكبر من المقررات. أما نظام الساعات المكتسبة، فإنه يعترف للطالب بما نجح فيه من المقررات ويطالبه بالإعادة في ما تخلف فيه من المقررات فقط، وهذا أكثر عدلاً.

٤ - بحكم تنوع الاختيارات وتعتمد المجموعات والمقررات، فقد مالت المجموعات الدراسية لأن تكون أصغر حجماً، ونجم عن صغر حجمها علاقة (متن بين

(٥) - محمد منير مرسي، مرجع سابق، ص ٢٦٦-٢٦٧.

الطالب والاستاذ، ودرجة أكبر من العمق والشمول في عمل كل منهما في الأحوال التي يطبق فيها النظام تطبيقاً جاداً. وتزداد درجة التفاعل والحرية، والمناقشة. هـ - أن نظام الساعات المكتسبة لا يمكن أن يؤخذ كقضية مجزأة ومعزولة عن فلسفة كاملة في التعليم الجامعي، وأنه إذا ما عمل على هذا الأساس -أساس التجزئة والعزلة- فإنه يكون قد أفرغ من محتواه التربوي. فنظام الساعات المكتسبة هو جزء من إيمان أكاديمي بتربية الشباب على ممارسة الحرية، والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مستقبلهم وقد تشككه، فهو إذن في الأصل نظام في التربية قائم على الاستقلال وبتقرير المصير والتدريب على الاختيار الجيد، وما لم تشع هذه الروح في كل الجو الجامعي، فإن تطبيق هذا النظام تطبيقاً آلياً سينخفض به في آخر الشوط إلى إجراءات روتينية جامدة، ومن هنا تأتي أهمية فهم هذا النظام في إطاره التاريخي والفلسفي العام والوحي بعوامل تطوره.

نظم جامعية أخرى:

كان من أهم التطورات التي شهدتها التعليم الجامعي في محاولة مواجهة ضغط الأعداد المتزايدة عليه باستمرار ظهور الحاجة إلى أساليب جديدة تختلف عن الأساليب التقليدية التي سار عليها هذا التعليم من أهمها :

١ - نظام الانتساب :

هو نظام شائع في جامعات الأعداد الكبيرة في البلاد العربية كما أنه معروف في بعض الجامعات الأخرى منها الجامعات الأمريكية تحت اسم Non Compus Colleges ففي هذه الكليات يدرس الطالب من أجل الإرشاد والتوجيه . وهذا الأسلوب في البلاد العربية استلزمته سياسة الباب المقترح في التعليم الجامعي ، كما فرضته الفصول الشعبية والطلب الاجتماعي على التعليم ، وهو نظام لا يصلح إلا لأنواع معينة من الدراسة ، كما أنه يخلو من الروح الجامعية الحقة.

٢ - التعليم الجامعي بالمراسلة:

ويوفر نظام الدراسة بالمراسلة فرصة التعليم الجامعي للطلاب الذي لا تسمح لهم ظروفهم بالانتظام في الدراسة ، ويشيع هذا النوع من الدراسة في جامعات الدول الاشتراكية كما أنه معروف في جامعات أوروبا وأمريكا وأستراليا وغيرها . وعادة ما يصاحب هذا النظام بحضور الطلاب إلى الجامعة خلال العطلة الصيفية لفترة وجيزة يحضرون فيها برنامجا دراسيا مركزا تحت إشراف الأساتذة وتوجيهاتهم.

٣ - جامعة الهواء

يقوم على أساس تقديم برامج تعليمية جامعية تتيح من خلال الإذاعة والتلفزيون ويتطلب مثل هذا النظام وجود نظام جيد في البلاد ولذلك يشيع في الدول التي تتوفر لها ذلك ، ويطلق على هذا النظام التعليم على الهواء ، أسماء مختلفة منها جامعة الهواء ، في اليابان أو الجامعة المفتوحة في بريطانيا .

٤ - جامعة الأمم المتحدة:

هذا النظام حديث النشأة ، فإذا كانت النظم السابقة من الدراسة الجامعية تؤهل في النهاية إلى منح درجات جامعية بعد اكمال الدراسة لمقررات تحدد لها للطلاب ، فإن جامعة الأمم المتحدة لا يهدف بها طلاب وإنما علماء وأساتذة ومهدها البحث العلمي ونشر المعرفة .

ويمثل ظهور جامعة الأمم المتحدة أحد التطورات الحديثة في ميدان التعليم الجامعي وقد جاء إنشاء هذه الجامعة نتيجة لتزايد الإحساس العالمي بأن المشكلات الرئيسية التي تواجه الإنسانية لا تقع مسئولياتها على شعب واحد وإنما هي مسئوليات مشتركة لكل الشعوب ومن ثم فإن جامعة الأمم المتحدة هي مظهر إيجابي من مظاهر الأمم التعاون الدولي لتحقيق ما فيه الخير والتقدم للإنسانية جمعاء . وقد أقرت الأمانة العامة للأمم المتحدة ميثاق الجامعة في سنة ١٩٧٣ ولكن الجامعة

خرجت إلى حين الوجود خلال عام ١٩٧٦/٧٥.

أهم قضايا الجامعة:

مناك كثير من القضايا والمشكلات والجوانب التي فيها جدل حول الجامعة ، ومازل حتى الآن يدور حولها النقاش منها:
الحرية الأكاديمية ، التخصص والعمومية ، هجرة العقول البشرية ، سياسة القبول في الجامعة ، إعداد معلم الجامعة ، البحث العلمي وقضاياها ، علاقة الجامعة بالمجتمع ، الخدمات الجامعية للطلاب ، وغيرها من القضايا .

وسوف نتناول بالتفصيل الحرية الأكاديمية في الفصل التالي كتطبيق عملي لأحد مشكلات الجامعة.

٢١ - محمد منير مرصفي ، المراجع في التربية المقارنة ، مرجع سابق
ص ٣٧٠-٣٧٩.

الفصل السابع

الحرية الأكاديمية في الجامعات

- معنى الحرية الأكاديمية
- واقع الحرية الأكاديمية
- مقومات الحرية الأكاديمية

**الحرية الأكاديمية
والعمل المؤثرة فيها ، نظرة مقارنة لواقع الجامعات
المصرية والخليجية**

أولاً: مفهوم الحرية :

يكاد يكون من بديهيات القول الإشارة بأن المجال الذي تشغل فيه قضية الحرية موضعاً لا يعد قاصراً علي فرع معين من فروع النشاط الاجتماعي للجنس البشري ، كما أنه لا يعد قاصراً علي ايدولوجية معينة دون الأخرى ، بالإضافة إلي أنها ليست قضية مستحقة ، بل هي ذات جذور عميقة في البنيان الثقافي لتاريخ المجتمع الإنساني ، الأمر الذي يوضح أن مناقشتنا لها لا بد وأن تتحدد في الإطار التربوي والجامعي .

إن كلمة " الحرية " لم ترد في القرآن الكريم أو في السنة المطهرة بمعناها المتعارف عليه الآن في علمي السياسة والاجتماع ومع ذلك فإن مضمونها ثابت فيما قرره القرآن من ربط الجزءء بالقوار الإنساني " كل امرئ بما كسب رهين " (الطور ٢٨) " وأن ليس للإنسان إلا ما سعي " (النجم ٢٩) وجميع النصوص الشرعية الواردة بشأن الحرية في الإسلام تتلاقى في المفهوم التالي : " لقد ولد الناس أحراراً ، وحريتهم في الحياة مطلقة في كل شيء " ، وتبقي مطلقة حتي تصطدم بالحق ، أو الخير " فإذا اصطدمت بالحق أو بالخير ، سواء أكان خير الفرد ، أم خير الأسرة ، أم خير المجتمع ، فإن الحرية تقف وتتكمش ، وتتقيد عند حدود الحق والخير " .

وإذا كان التناصح والتأزر من سمات الديمقراطية الاجتماعية فإن المجتمع الإسلامي والأمة الإسلامية ، حاكمة محكمة وأمرة مأمورة - رتاهية منبهة ، فلا فيها محل لطفيان أو استثناء - ففي عصر الخلفاء الراشدين كان سهلاً أن يتصدي أصغر الناس للتكبير أكبرهم ، وخاصة ماحدث في عهد عمر بن الخطاب ، حين ذكرته

(١) - تدبر الجسر - " فلسفة الحرية في الإسلام " ، بحث ضمن مجموعة بحوث في كتاب ، التوجيه الاجتماعي في الإسلام ، القاهرة : مجمع البحوث الإسلامية ، ج ١ ، ١٩٧١ ، ص ١٦٠ .

امرأة بالانص التراتي حول المهور ، وكما حدث في عصر سليم الأول حين جاءه المفتي حلاء الدين الجعالي يناقشه حول إعدام مائة وخمسين من أمناء الخزائن فراجع الخليفة المماني^٢ .
أن الحرية لاتعني أن يفعل الإنسان " ما يهبط " أو " يره " فقط ، ولكنها تعني أن يفعل ما يختاره ، وفي مفهومها الأكمل ، هي أن يفعل ما يختاره الإنسان نفسه داخل نظام يفعل فيه الناس أيضا ما يختارونه . فالحرية إذن مضامين شخصية واجتماعية^٣ .

وحرية الرأي بدورها ليست حرية مطلقة وإنما تحدد ببعض القيود التي تضبطها سواء في الفقه الدستوري أو في التشريع الإسلامي ، كي تنأى بها عن الانحراف وتحول دون استخدام الحرية سائلا للإضرار بالآخرين ومبشأ علي المجتمع ، تهتد النظام العام في الدولة وهذا التقييد لايعد حرمانا من حق وإنما هو دور لاعتداء^٤ .

وهذه القيود التي ترد علي حرية الرأي والتعبير في التشريع الإسلامي هي رعاية المصلحة العامة ، واحترام المصلحة الخاصة ، ومن الأمثلة البارزة علي تجاوز حدود الحرية الفكرية وما يترتب علي ذلك من تصدع للمجتمع : العنف في نشر الأفكار الدينية ، وترويج الفسالات والهدع - وإلحام للنظريات العلمية علي الدين ، أما جانب حرية الفرد ، فهناك صورا للرأي يتضمن الإضرار بالآخرين ، منها : القذف والمب ، والمسقرة من الآخرين والذائل القلقية ، ولكن هناك استثناءات مباحة منها : غيبة الفساق ، والشكوي من أهل الفساد ، وكشف أغلاط العلماء .

(٢) - وميول مذبذبة ، مشكلة للحرية في الإسلام ، بيروت : دار الكتاب

الليثاني ، ١٩٨٢ ، ص ٨٩ . أنظر العقاد ، الديمقراطية في الإسلام .

(٣) - والف بارتون بيربي ، أخاق القيمة ، ترجمة عبد الحسن عاطف سلام ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ ، ص ٢٨٣ .

(٤) - عاصم أحمد مجيلة ، الحرية الفكرية وترشيد العقل الإسلامي ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ ، ص ٦٢ .

وقد نجد أن مفهوم الحرية يشكل مصطلحا عاطفيا غامضا ، وعدم اليقين بدلالته من الزاوية الوصفية ، يشجع أي فرد عادي ، إذا توفرت فيه الحرية ، لاستخدامه في غير موضعه ، أو رفضه ، باعتباره يكتس عن ظاهرة ليست موضوع أهمية .

ولكن نظرة العقل الكفء إليها تختلف عن ذلك الإتجاه السابق تماما الإختلاف ، فالحرية هنا يتم تقبلها وتبريرها وتسويها ، على أساس كونها تؤدي إلى الارتقاء بمصالح الأفراد ، وتتبع لهم مدي ضحبا من الفرص للقيام بما هو ذا قيمة أو جدير بالاعتبار . ففلاسفون يري أن قدرة الفرد على القيام بثنائية مايجبه ، وليس معناه أن يكون حرا من كافة القيود ، فالفرد الحر حقيقة في نظره هو ذلك الذي يستطيع ممارسة ضبط ذاتي على نفسه . وهو الذي يخضع عواطفه ورغباته وبواقفه لضبط العقل ، ويربط الفلاسفون بين الإملاء من شأن هذه الغايات المتعلقة ، وبين نوعية القوانين المتواجدة في المجتمع ، معضدا من شأن القوانين المثالية باعتبارها شرطاً ضروريا وأساسيا للمجتمع الحر ، وهو بهذه الكيفية قد نظر إلى الحرية كدالة عن القرخ الاجتماعي ، الذي يهدف إلى تحرير الفرد من القيود التعسفية ويجعله تابعاً فقط للقوانين التي تمت صياغتها في إطار المصالح العامة ، حتي يتسني له القيام بما يرغب فيه .

أما رويسو Rousseau فيقول ، ' ولد الإنسان حرا ولكنه محاط بالقيود في كل مكان ' فالنظرة لهذه العبارة نجدها تسلم بأنه يجب على الإنسان أن يكون حرا ، فإن ذلك لا يرجع لأنه قد ولد حرا وإنما يرجع إلى تواجد مجموعة من المطالب يتعذر إشباعها أو التعبير عنها في ظل التدخل في حريته ، لأننا نميش في ظل مجتمعات تفرض نواحي ضغوط كبيرة على الحرية .

فالنتحديات يجب أن تتواجد بين حرية الفكر والتعبير من ناحية ، وحرية العمل والتنشيط من ناحية أخرى . والجدل حول الحرية يبرز عادة حينما يكون هناك بعض الرمي بالضغوط الواقعة على الأفراد ، وبما أن رغبات الأفراد ومطالبهم تعد متنوعة

، وهناك بجانب ذلك أنماط مختلفة من العوائق والتجديد ، فليس من الصعب أن نتبين أمامنا الطلة الكامنة وراء التفسيرات المختلفة التي تخضع لها الملاحظات عن الحرية ، فحركات وتيارات الحرية لم تكن مطالب معصية لإزاحة القيود ، إنما كانت مجرد إثارة ضد أنماط خاصة من الضغوط ظهرت كدلالات بغيضة ليس لها ما يبررها ، ومكثا يتبين لنا أنه تكون الأفراد مختلفين في حين مطالبهم ، ولتواجد العديد من الطرق تكبحهم فهناك لذلك العديد من التطبيقات المختلفة لمفهوم الحرية.

وفي حين القضايا التي يقوم فيها العقل والتأمل بدور الحكم الأعلى فإن المناقشة بين القوة والضغط هي التي ستشكل المعيار الحاسم ، لأن حجب حق الفرد في الإدلاء برأيه سيترتب عليه جمود وتوقف في حين تتابع مبادئ الحقيقة والصدق كما قال بذلك " مل " Mill مع مراعاة أهمية أخذ مصالح الآخرين في الاعتبار بهذا الصدد ، لأنه في حين التحلل العملي ، يبدو كما لو كانت هناك رابطة وثيقة بين المناقشة والعمل ، إذ أن حرية الفكر واجبة الأداء .

أن الفرد الذي يعتقد في الحرية كمبدأ جوهري ، لا يكون التزامه بها في غالب الأمر كمبدأ مطلق ، لأنه سيلتزم في فهمه لها بإيجاد العدالة وإيجاد المصلحة العامة ، وما توحى به الظروف المتجددة من نماذج من الضغوط ، إن هذا المفهوم عن الحرية يصبح أكثر تقبلا من الوجهة الظاهرية ، وذلك حينما يتم تصور عقل الفرد كما لو كان ممثلا لمجتمع مصغر في ظله فإن الذات أو الإرادة الحقيقية تقوم بضبط عواطفه ، وهذا المفهوم القوي عن الحرية الإيجابية يعد مضادا للمفهوم الآخر الذي يمتد فيه بعض الأفراد خطأ ، بأن المرية تدل على غياب الضغوط تماما من أفعال وتصرفات الأفراد ، فيقول " بوبر " Popper بأن أبرز تناقضات الحرية تتمثل في أن التقدير الكبير منها يؤدي إلى حرمان الأفراد منها وتمتعهم بأقل قدر من معيشتها .^٥

ويقول " لوك " Lock بأنه في حالة غياب القانون يصعب حماية حرية الفرد من الاعتداء عليها بواسطة الآخرين ، فإذنا يمكننا القول بأن ضمان حرية الفرد

(٥) - المرجع السابق ، ص ٦٦ - ٨٢ .

يستتبعه تقبله لأنواع من الضوابط ذات طبيعة نوعية متدرجة ، تكفل له الحماية وتمتعه في نفس الوقت من التدخل في شؤون الآخرين .

مصطلح الحرية الأكاديمية : يستخدم كدفع وإلى أهمية حقوق وامتيازات الجامعات الأكاديمية حينما تفرض بعض القيود على حرية أعمالها وممارساتها وأنشطتها ، الأمر الذي يتضح منه أن حتمية الفهم العميق للحرية الأكاديمية تتطلب منا تحديداً للمقصود بالصفة الأكاديمية ، يليه نعرض ما تصف تلك الصفة من حقوق وامتيازات لن يتمتعون بها ، والأسباب الكامنة وراء تلك الحقوق والتي لابد وأن تكون مرتبطة بنشاط متميز يقومون به .

مفهوم الدور الأكاديمي : ينسب للأفراد الذين يمارسون عملاً يؤدي إلى إسهامات صالحة ومفصلة صوب اضطراب ضمان تقدم المعرفة والارتقاء بمستواها ، ومن ثم فإن الأفراد الذين تتوافر لديهم الكفاية للاضطلاع بمهام المشاركة في الدراسات والأبحاث المخترة الأصلية ، تكفل لهم كافة السبل للانطلاق في أجواء نشاطهم دون عوائق مادية أو قيود نابعة عن سلطات ضاغطة . و " جون سيرل J. Searl يرى عكس ذلك فيقول : أنه في ظل المجتمعات التي تقدر الحرية العقلية ، فإن حقوق الحرية الأكاديمية ينتهي أمر انتمائها لأفراد معينين ، وتختفي ظاهرة الاستثناء هذه وتصبح أكثر قرباً للحقوق المدنية التي يتم ممارستها بواسطة المجتمع ."

والواقع أن الأسس التي تركز إليها حقوق الحرية الأكاديمية تعد مختلفة تماماً عن تلك الدعمة لحقوق الحرية المدنية ، إذ أن الفرد في إطار حريته المدنية من حقه ممارسة أي نشاط والتعبير عن أي رأي دون أدنى خوف من مساطة شريطة ألا تؤدي آراءه إلى تعريض صوب ممارسة العنف على مسرح الحياة الاجتماعية أو إلى إشاعة أي مظهر من مظاهر الفساد الأخلاقي . هذا الأمر يدعونا إلى حتمية

(٦) - نبينه يس ، أبعاد متطورة للفكر التربوي ، القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٩٧٩ ، ص ٤٢١-٤٢٢ .

التوصل إلى مجموعة من المبادئ للأخسة التي تحدد لنا معايير نظرية الحرية الأكاديمية في ثوبها المتطور ، خاصة وأنها لا تمثل إتجاها جديدا كل الجودة ، إنما هي واحدة من القضايا الجدلية التي شغلت حيز الفكر في مجال فلسفة التربية^٥ .

فأستاذ الجامعة من حقه التمتع بمميزات الحرية الأكاديمية قياسا بالمسؤوليات المتجددة المفروضة عليه ، والحق يعد معادل لبدأ الحرية من ناحية كونه يتضمن حماية أستاذ الجامعة من التدخل في مصالحه - فإلى أي مدى سوف تضمي مع هذه الحرية ؟ الحرية الأكاديمية تجد مبررات وأسباب بقائها بصورة مصدرة وذلك في حيز القواعد والقوانين الأخلاقية التي ترتكز إلى حتميات وضروريات الإتجاهات العلمية الحديثة - فإن قدر للحرية الأكاديمية أن تتفادي ما يكتنفها من ظواهر ودلالات عدم الوضوح ، فهناك مازال باقيا أمامها مجموعة من المقاييس الحذرة التي يجب عليها أن تواجهها - من بينها حتمية اقتضار الحرية الأكاديمية لأستاذ الجامعة علي ميدان تخصصه ، والواقع أن هذه الناحية تمثل محور الحرية الأكاديمية ، ومالم يحاط بكافة السياجات الواقية والكافية فإن الطريق إلى التقدم الاجتماعي سيكون معوقا بصورة خطيرة .

إن قضية البحث عن الحقيقة قديمة قدم الإنسان ، وإن تعطش الإنسان إلى معرفة الأشياء لم يبرأ منه حتي الأنبياء ، وقد سأل إبراهيم ربه أن يريه كيف يحيي الموتى ؟ فلما سأله ربه " أو لم تؤمن ؟ " قال : بلى ولكن ليطمنن قلبي .

وقصة الخضر مع موسى كما ذكرها القرآن الكريم ، رائعة في التعبير عن هذا القلق الخلاق من أجل المعرفة - فلن شغب موسى إلي معرفة أسباب افاعيل الخضر كان تحرقا لإنسانيا أصيلا وأن الحاجة في سؤال الخضر عما نهاه عن المساطة فيه هو تعبير عن هذا القلق الغزي يقوه إلي العلم ، والذي يترجم عنه البحث العلمي الحديث حين يعرف " المشكلة " بأنها حالة من التناقض بين الكائن الحي وبين بيئته الخارجية تفقده استقراره أو توازنه الداخلي ولا تعيده إليه مرة ثانية إلا عندما

يزول التناقض . أي عندما يعلم الإنسان ما لم يكن يعلم ويطمئن قلبه^٨.
 فالحرية الفكرية : تعني إمكانية الفرد التعبير عن آرائه أو تفكيره ، حول أية
 مشكلة كانت سياسية ، أو دينية . وذلك بالوسيلة التي تناسبه : بالحديث ،
 بالمطبوعات ، بالعرض ، بواسطة الإعلام ... الخ^٩.

في الحقيقة ، ليس من السهل السيطرة علي الأذهان ، مثلاً يمكن السيطرة
 علي الألسنة^{١٠} لأن ذهن الإنسان لا يمكن أن يقع تحت سيطرة إنسان آخر^{١١} إذ لا يمكن
 أن يخول أحد ، بإرادته أو رغماً عنه ، فلكل إنسان الحق الطبيعي ، في التفكير ،
 حسب قدرته ، أو الحكم الحر في كل شيء . وعلي ذلك فإن أية سلطة تدعي أنها
 تسيطر علي الأذهان ، إنما توصف بالعنف لأنه من المحال أن نمنع الناس من
 الاعتقاد ، بأن آراءهم الخاصة أفضل من آراء الآخرين ، وبأن الاختلاف لا يقل عن
 اختلاف الأوثاق^{١٢}.

وهكذا تتضمن حرية المطبوعات ، علي أن باستطاعة الفرد التعبير عن
 أفكاره ونشرها بواسطة الكتابة في الصحف والمجلات ، والكتب والإعلانات ،
 وبواسطة التقدم التقني كالراديو والتلفزيون والمسرح والسينما ، ومن أجل أن يستفيد
 منها الفكر الإنساني مهما كانت اتجاهات هذا الفكر ومذمبيته ، فهي ضرورة بالنسبة
 له ولتطويره^{١٣}.

وكما يقول الطهطاوي^{١٤} " ترخيص جميع الملوك للعناء وأصحاب المعارف في

(٨) - محمد جواد رضا ، الحرية الأكاديمية ، بغداد : ١٩٦٨ ، ص ١٢٢ .

(٩) - سليم ناصر بركات ، مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث ، دمشق :
 دار دمشق ١٩٨٤ ، ص ٧١ .

(١٠) - سبينوزا ، رسالة في اللاهوت ، ترجمة حسن حنفي راجمه مؤاد
 ذكرها ، القاهرة : الهيئة العامة للثقافة والنشر ، ١٩٧١ ، ص ٤٤٠ .

(١١) - W. H. Coates et al, The Emergence of Liberal Humanism, -
 New York : McGraw-Hill Co, 1966, pp.246-249.

(١٢) - سليم ناصر بركات ، مرجع سابق ، ص ٨٢ .

تكوين الكتب الشرعية والحكومية والأدبية والسياسية ثم توسيع حرية ذلك بنشره عليها وتمثيلاً^{١٣}

الحرية الحققة هي "وسط عدل" ويقول أديب إسحق "الحرية الحققة لها ثلاثة حقوق، وهي حرية الرأي وحرية القول وحرية الانتخاب وإكل حق من هذه الحقوق الثلاثة حد لو تعداه، لتكانت الحرية فيه شراً من القيد وأشد من العبودية". فقد حرية الرأي أن يكون مبنياً على القياس، موافقاً للحكمة، مطابقاً للصواب - وحد حرية القول أن يراد به الخير ولا يجاوز فيه حد المنفعة والملاكمة، ولا يمس شرفاً مصوناً ولا يضر بريئاً أميناً - ولا ينشر عن غير علم يقين - وحد حرية الانتخاب أن يراد به مصلحة الوطن العزيز ليس إلا^{١٤}.

حرية النشر: يذكرها خير الدين التونسي بأنها "حرية المطبعة" وهذا التعبير ترجمة حرفية للتعبير الفرنسي المقصود منه حرية الكتابة والنشر، فيقول في شرح هذه الحرية الجديدة التي (للعمامة) "وهو أن لا يمنح أحد منهم (من العامة) أن يكتب ما يظهر له من المصالح في الكتب والجرائد التي تطلع عليها العامة، أو يعرض ذلك على الدولة والمجالس أو تضمن الاعتراض على سيرتها"^{١٥}.

وهكذا تبدو منافع حرية الرأي التي هي بحق معيار التقويم على أنظمة الحكم - ومعيار القول بالتقدم أو التخلف لأمة من الأمم - وبالتالي يجعلنا نتفق مع "جان بيوري" J. Bury، من أنه ينبغي لنا ألا ندع فرصة تمر دون أن نمثل في الأدمان أن حرية الرأي هي أساس التقدم البشري^{١٦}، وأن حرية التعبير والمناقشة هي شرط

(١٣) - محمد صمارة - الأعمال الكاملة لرئاسة الطيطاوي، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ج ٢، ص ٤٧-٤٧١.

(١٤) - أديب إسحاق، الأعمال الكاملة، "الدرر"، ط ٤، بيروت: ١٩٠٩، ص ٤٤٨-٤٤٩.

(١٥) - عزمي قرشي، العدالة والمروية في فجر النهضة العربية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة (٣٠)، ١٩٨٠.

(١٦) - J. Bury, History of Freedom of Thought, London: 1930, p 131.

لأرباب فيه لأي نهضة سياسية واجتماعية وعلمية وفنية ، وأن اعتبارات المنفعة من ورائها ينبغي أن تدور على أي اعتبار يعارضها ، فإن لكل عملة وجهها الآخر . وإن المعرفة لا تتم إلا بالإحاطة بما نراه من الأشياء وما لا نراه منها ، وما نحب وما لا نحب . لذا فمنزلة المعرفة الشاملة تختلف جوارب الأشياء في الطريق إلى العلم بمفهومه الصحيح^{١٧} .

ذلك أن مشاكل العلم والمجتمع لا تصدي لها ولا يفض غموضها ولا يبتكر الحلول لها إلا العقل الحر الجريء المقتحم العقبة ، غير المكبوت وغير المحجور عليه . وليس في هذا كله أي تهديد للسلطان السياسي (تقديما كان أم محافظا) إذا كان واثقا من قوة الركائز التي يقوم عليها . وفي كلتا الحالتين يستطيع السلطان السياسي أن يجد في الجامعة الخلاقة المبتكرة عوناً له على مواجهة مشاكل السياسة والاجتماع وما إليها إذ ما أطلق يد الجامعة في دراستها وتشخيص مسبباتها واقتراح الحلول لها .

وإذا يرتبط مفهوم الحرية الأكاديمية بقدرة الجامعة على التماس الحقيقة وأذاعتها ، فيتضمن هذا الشرط فيما يتضمن بقاء العمل الجامعي في عصمة من الضغوط السياسية أو الدينية أو الاجتماعية أو غيرها . وقد عرف " كونانت Conant " رئيس جامعة هارفرد هذا الشرط على النحو التالي :

" إن حرية المناقشة والبحث غير الموقوفة عن الحقيقة شرط أساسي لأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي فربما أن ينظر إليها بعين الثقة والاحترام . ولهذا فإن الجامعيين مدعوون إلى الالتزام بروح التسامح التي تأذن بالتمبير عن أعظم قدر من التنوع في الأفكار . أن هذه المسألة لا تحتمل أية درجة من الحلول الوسط حتي

(١٧) - أحمد جلال حماد ، حرية الرأي ، في الميدان السياسي ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ . ص ١٣٦

في أشد ظروف السلم المسلح ذقة أو توتراً^{١٨} .

مصحح أن الطلاب الجامعيين كانوا رأس الحرية في كل حركة ثورية في الأزمنة الأخيرة مما جعل الأجهزة السياسية والأمنية تنظر إلي الجامعة كما لو كانت مكاناً لصناعة القلق الاجتماعي - والواقع ينفي ذلك بطبيعة الحال ، فكل ما فعلته الجامعات العربية بدراساتها الأكاديمية ، ووقاها المستقبلية أنها فتحت بصائر الأجيال الشابة على حقيقة عوامل الوهن في الحياة العربية الحديثة . حينما كان السلطان السياسي مرناً وراغباً في معالجة تلك العوامل فلم تقع المجابهة بينه وبين الجامعيين . ولكن قد تقع المجابهة ، إذا انطلق النظام السياسي على نفسه وهرب من مواجهة الواقع .

الاجتماعات الثلاثة في الحرية الأكاديمية :

الاتجاه الأول : عربي ، يرى أن الحرية الأكاديمية هي حرية أساتذة الجامعات في التعليم والقيام بأبحاثهم العملية الخاصة ، والتعبير عن وجهة نظرهم ونظرياتهم بحرية كاملة وأن يكونوا معصنين ضد الاضطهاد بسبب النظريات التي يؤمنون بها أو يعلمونها . والحرية الأكاديمية تعني بالإضافة إلى ذلك حرية الجامعة في إدارة شؤونها الداخلية ووضع مناهجها الدراسية الخاصة وتعيين طرق التدريس وقواعد الامتحانات ومنح الدرجات العلمية^{١٩} .

الاتجاه الثاني : أمريكي أقرته الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات A.A.U.P عام ١٩١٥م وهو مسؤول به حتى الآن مع بعض التحويرات ، ليمرّف الحرية الأكاديمية على النحو التالي : " لا يمكن للجامعة أن تتخضع لأية تقييدات أو مواقع أو كوابت على حرية الأستاذ الجامعي في البحث إلا إذا كان نشاطه يقدّ إلى التدخل

١٨ - محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي في دول الخليج ، الكويت ، دار الربيعان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ ، ص ٢٤٩

١٩ - مكي مقراني ، الجامعة وإنسان الغد ، بيروت : دار الجيل ، ١٩٦٧

في واجباته التدريسية أو يتعارض معها ، كما لا يحق لها أن تكبله بأية قيود تحول بينه وبين نشر نتائج بحثه العلمي داخل الصفوف أو المحاضرات العامة أو من خلال النشر في المطبوعات خارج الجامعة إلا في تلك الحالات التي تقتضي بشيء من ذلك . . كما أنه لا يحق لأي أستاذ جامعي من الناحية الأخرى أن ينتفع من امتيازاته الجامعية في إثارة القضايا الجدلية التي هي خارج اختصاصه ، كذلك علي الجامعة أن تعترف بأن الأستاذ الجامعي في كل مايقوله أو يمارسه من نشاط خارج الحرم الجامعي وخارج حدود اختصاصه العلمي إنما يفعل ذلك بحكم أهليته للتمتع بذات الحقوق التي يتمتع بها سائر المواطنين والتقيد بذات القيود التي يتقيدون بها^{٢٠} .

أما الاتجاه الثالث : فهو سوفيتي يقول " . . يفترض البعض بأن نظام الجامعات الحكومية قد يؤدي إلى تكرار الدور للنشط الذي تلعبه الجامعات في المجتمع من حيث أنه يتعين عليها أن تتبع أيديولوجية حكومتها . وفي هذا الرأي فكرة صحيحة وهي الاعتراف بوجود تأثير معين من جانب الحكومات علي الجامعات . وهذا التأثير لاغيار عليه في جميع الحالات بصرف النظر عما إذا كانت الجامعة للحكومة أم غير ذلك . . . فإذا أخذنا الدولة السوفياتية لوجدناها توجه جهودها نحو تحسين حالة الشعب المادية وكفالة رفاهيته ونحو ازدهار العلوم والفنون ونشره التشجيع علي الحب الكرخ والعمل علي روح التآخي . . وفي هذه الحالة لا توجد تناقضات بين مطامح الدولة وما يصبو إليه الشعب . بين أيديولوجية الدولة ونزعة العلوم الحرة ، بين سياسة الدولة ومناهج الجامعات - قائلو أن نطلب من مديري الجامعات أن يظلموا الدراسة علي شكل يقمن رفع مستوى المتخرجين باستمرار وأن يربوا الناشئة لا في روح خائفة راضية مستكينه وإنما في روح وثابة تصبوا دائما

٢٠ - تقرير الجمعية A.A.U.P. أنظر محمد جواد رضا ، مرجع سابق ، ص

إلى التقدم المستمر *^{٢١}

يتضح من الاتجاهات الثلاثة أنه مع التسليم التام بحق الجامعة وحريتها في رسم برامجها الأكاديمية كتنقيح المناهج والامتحانات وسياسة القبول وتعيين مستويات التخرج وغيرها ، إلا أن هذه الحرية وهذا الحق ليسا من غير شوايط اجتماعية عامة . فالجمعية الأمريكية ليدت الأستاذ بالبحث عن الحقيقة واداعتها ولكنها حرمت عليه الانزلاق إلى كل مايتدخل في مسؤلياته الأساسية كباحث أكاديمي ، ويتعارض معها علي أنها ميزت بين ذلك كله وبين نشاطاته الاجتماعية كمواطن تام الأهلية لاستعمال حقوق المواطن خارج جدران الجامعة ، ولكنها حرمت عليه الانتفاع بحصانته الأكاديمية لممارسة فعاليات تقع ضمن حقوق المواطنة وواجباتها .

أما الاتجاه السوفييتي فلا يماري في وجود تدخل من الدولة في شئون الجامعة ولايعترض عليه طالما أن هذا التدخل يقود إلى ما يخدم المجتمع وينفعه في طريق التقدم .

كل هذه القيود تبدو طبيعية مادامت الجامعة جزءاً من المجتمع ولا تعمل في فراغ اجتماعي ، وهي قيود تبدو مبررة أخلاقياً ما دامت تلزم الجامعة بالعمل علي تقدم المجتمع علي اعتبار أن الجهل والغلظة هما أسوأ أنواع التخلف .

في حالة الجامعات في الوطن العربي ، والتي هي جميعها مؤسسات حكومية ، فإن كل واحدة منها توفر الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها بالقدر الذي تسمح به الأنظمة السياسية والتقاليد الاجتماعية السائدة .

وقد أظهرت البحوث أن ٧٥٪ من الكليات توفر لأعضاء هيئة التدريس فيها الحرية الأكاديمية المطلوبة ولكن لم تصدق الدراسة مجالات هذه الحرية أو سيجتها حتي لاتسبب الإجابة عنها في هذا المجال نوعاً من المرجح . وتري نتائج الدراسة أن

(٢١) - صاغه في اللغة العربية ، الدكتور كوفالوف ، مدير معهد اللغات في جامعة موسكو في مساهمة عامة القاها في كلية الشريعة بجامعة بغداد في ١٩٦٠/٢/٣٠ .

عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية له حرية إبداء الرأي والمشاركة الكاملة فيما يتصل بالبرامج الدراسية التي يتولى تدريسها ، وأنه لا يوجد من يحاول التدخل في طريقة إعطاء المحاضرات ، وأساليب تعامله مع طلابه ، ولكنه في الوقت نفسه لا يستطيع أن ينشر أبحاثه أو يعلن عنها إذا كانت تتعارض مع التقاليد الاجتماعية السائدة من جهة أو الأنظمة السياسية من جهة أخرى ، وبخاصة في مجال العلوم الإنسانية بمختلف أنواعها وأروبيها . ولذلك تظل الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس في الجامعات العربية ناقصة في هذه النواحيين^{٢٢} -

ثانياً: العوامل التي تؤثر على الحرية الأكاديمية :

ويقول حافظ عفيفي عام ١٩٢٨م " وأني أرى بهذه المناسبة أن تتمتع الهيئات الجامعية بالسلطة الكاملة في إدارة الكليات التابعة لها ، ولا يستعمل وزير المعارف حق تعطيل القرارات ... وإلا فإن وزراء المعارف يهدمون بهذا التصرف الفكرة الأساسية التي تأسست الجامعة من أجلها ، لقد قامت الجامعة لإحياء الفكرة الإستقلالية في التفكير والبحث ... ومن المستحسن ألا يتدخل وزير المعارف في شؤون الجامعة ... وأن يترك هذه الشؤون لرجال الجامعة أنفسهم^{٢٣} .

ويرى البعض أن كون الجامعات العربية جامعات صغيرة ، في السن والحجم وكونها لم تيلد تقاليد جامعية ، وغياب الوعي بدور هذه الجامعات ، من قبل الرأي العام وأحياناً من قبل الحكومات نفسها ، وكون الزمن الذي تعيش فيه هو زمن الأزمات المتكررة ، كل هذه العوامل تخلق حالة فتور في العلاقات بين الحكومات

٢٢ - عبد الله زيد الكيلاني ، عبد الرحمن عدس ، الظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية ، دمشق : المركز العربي لبحوث التعليم العالي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨١ ، ص ٧٩

٢٣ - حافظ عفيفي باشا، علي هامش السياسة ويمش مسانداً القومية ، القاهرة: مطبعة دار الكتب القومية ، ١٩٢٨ ، ص ١٦

والجامعات العربية^{٢٤}

أن ما يزيد من رخاوة هذه العلاقات كون أغلب الجامعات العربية معتمدة اعتماداً كبيراً على الحكومات في تدبير حاجاتها المالية ، كما أن خوف الحكومات من نقد الأساتذة الجامعيين لسياساتها الداخلية والخارجية ، قد فرض عليها درجة عالية من الحساسية نحو الجامعات .

ومظاهر الضغوط من الربوب والصاحبة التي تحدّد حالة الجامعة بالجهاز السياسي مزيداً عليها ضغط الفكر للوروث تخضعنا وجها لوجه أمام واحدة من أمقد القضايا الجامعية الحديثة وهي الحرية الأكاديمية .

لقد تجنب الجامعيون حتى الآن طرح هذه المسألة بما هي أهل له من الصراحة والمباشرة والاستمرار . ولعلّ الخشية من السلطان السياسي كانت تقف وراء هذا التجنب . إن الخشية هذه لا مبرر لها ، ذلك أن الاتفاق على حدود هذه الحرية فيه كثير من المنفعة لأكثر من طرف واحد . فالجامعات العربية الحديثة أخرجت ما تكون إلى ضمانات قانونية وعرفية عامة لحقها في البحث عن الحقيقة وتعليمها ، سواء كانت هذه الحقيقة مادية ثم أخلاقية ، دينية أم اجتماعية ، سياسية أم اقتصادية . فهي بغیر هذه الضمانات ستتهبط حقاً إلى حيث العقم الفكري وفي هذا خسران مبین للجامعة والمجتمع والدولة على حد سواء .

١ - العامل السياسي : وله تأثير واضح في توجيه البحث العلمي ، وبخاصة إذا عمدت الدولة إلى الترويج للسياسية ، وبت مبادئ واتجاهات معينة في أعماق الباحثين ، وهذا نجد بوضوح في نول الكتلة الشرقية ، وفي انظم الكتاتورية (كما كان في عهد هتلر) . بيد أن سيطرة هذه المبادئ والاتجاهات على أذهان الباحثين - مهما قلت درجتها - تقللهم قدرًا من الحرية اللازمة لسلامة التفكير العلمي ، هذا

٢٤ - سفي مغراوي ، الجامعة والحكومة في الشرق ، ص ٢٢٤ . من كتاب المعلوم والتكنولوجيا في البلدان العربية ، منشور باللغة الانجليزية ، جاسما كمبريدج ، ١٩٨٦ . انظر جواه رضا ، الحرية والتبدل الاجتماعي ، ص ١٦٣

يتوقف على درجة تأثيرهم تلك المبادئ والاتجاهات السياسية والمذهبية السائدة في الدولة^{٢٥}.

ويرتبط بذلك موقف السلطة الحاكمة من حرية الفكر : ذلك أن جمهور الباحث بالحرية في إبداء الرأي ، يهدم أسلوبه التحليلي الانتقادي ، ويضفي على أفكاره سمعة النبوغ . ولاخوف من منح رجال البحث العلمي هذه الحرية ، لأن مبدأ المقصودية من شأنه أن يقود الباحث إلى إعلان الحقائق التي يؤدي إليها البحث . واقتراح سبل العلاج الملائمة لها ، مع التقيد بمسؤول إبداء الرأي في لياقه وكياسة .^{٢٦} فالخوف يعطل التفكير ويهدد التفكير ، والخوف مع الرجاء يولد فكراً غريباً لايساعد المجتمع على إيضاح الرؤيا وبالتالي يعطل التخطيط المتوازن لتنمية متكاملة^{٢٧} . وأبولوغ غاية التحرر تؤكد على أهمية الحرية في خلق ثقافة أصيلة لأن الثقافة الأصيلة غير ممكنة بدون حرية . وبالتالي فالجامعة تكون غير ذات جنوي بدون حرية فكرية أو مايشار إليه بالاستقلالية الذاتية والمسؤولية ، وهنا جوهر القضية في نوعية البحوث العلمية مثلاً وقتتها ، بل ضعف جنواها أن وجدت . لماذا ؟ لأن البحوث قد حرمت من الجو الثقافي الحر .

ومن النواحي التي تكون فيها حرج زائد بالنسبة للحرية الأكاديمية الناحية السياسية . وأملنا نستطيع تبسيط الأمر حين نقول : أن التمييز بين الالتزام السياسي والالتزام العلمي أمر أساسي . فالمستاذ الجامعة قد تكرر له انتمااته الحزبية واتجاهاته المذهبية باعتباره مواطناً ذا نشاط سياسي . وحينئذ عليه أن يتذكر أن الجامعة يجب تحصينها من الدعاية السياسية ومن فرض أي لون سياسي

٢٥ - عبد الفتاح خضرم ، أزمة البحث العلمي في العالم العربي ، الرياض : إدارة البحوث ، معهد الإدارة العامة ، ١٩٨١ ، ص ٦٣-٦٩ .

٢٦ - عبد الملك الصمر ، " العمالة ومتطلبات الخدمة في دول الخليج " في كتاب وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية ، الرياض : مكتب التربية العربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ ص ١٥٣

عليها . وهو في ضوء الالتزام العلمي يجب أن يكون موضوعها حين يصعد رأيا أو تعليقا علي إجراء أو موقف سياسي ، فيبين أدلة حكمه أو العيديات التي يبني عليها تقويمه لهذا الإجراء . ومن الجائز أن يتبين موقف الأيديولوجيات المختلفة ، أو الأحزاب المختلفة ، من إجراء معين حين يناقش القضايا السياسية . ولكنه لا يجوز له معارضة فرض أي منها علي مستمعيه من زملاء أو طلاب . ومن حق أن يقدم النظريات والآراء المختلفة والتعليق عليها مقدما رأيه الخاص . وغير ملتزم بشيء سوى حدود الموضوعية . ورأيه مع ذلك لا يزيد عن كونه أحد الآراء المتصلة بالموضوع الذي يقوم بتدريسه ، وهو ليس ملزما لغيره^{٢٧} .

" هناك شكوي لاساتذة الجامعة يقول أحدهم : شمة شيء فاض .. وتخوف يسيطر علي الطلبة وطلي الاساتذة . الطلبة يتحفظون أحيانا في طرح الأسئلة والاستاذ يخاف أن يقول كلمة يلصرها زميله علي غير محلها . أنا لا أنكر أنني أشعر بنوع من المراقبة " .^{٢٨} ويقول آخر : " أن الجو العام في الجامعة يجعل الأستاذ يتحرج من إبداء الرأي بشكل كامل أو بالشكل الذي يراه ضروريا للاحاطة بالموضوع من كافة جوانبه . القضايا السياسية علي سبيل المثال لها علاقة وثيقة ببيئية النظم الاجتماعية ومن الصعب الفصل بينها علي الأقل من الناحية الأكاديمية " .^{٢٩}

الحرية إذن .. وليس الاستقلال هو ما تريده الجامعة الحقيقية وتحتاج إليه . إن طرح مسألة الحرية الأكاديمية طرحا علميا يمكن أن يهيئ أرضية مشتركة بين الجامعة والحرلة تقلل من احتمال الاحتكاك والتناحر بينهما وتتيح للجامعة فرصة

(٢٧) - أحمد حسن عبيد ، فلسفة النظام التعليمي وبشية المبراسة التربوية . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٧٩ ، ص ٢٢٢ .

(٢٨) - محمد جواد رضا ، المرجع السابق ، ص ٩٤ .

(٢٩) - مجلة الأزمنة العربية ، العدد ٥ ، بتاريخ ١٩٨٠/٣/٢٠ ، ص ٥٩ انظر أيضا المرجع السابق ص ٩٤

الانصراف إلى صلبها العلمي انصرافا جادا^{٣٠}.

يقول محمد جواد رضا: "... أين يبدأ الاشتغال بالسياسة؟ وأين ينتهي؟ هل المراد بالاشتغال بالسياسة التآمر السياسي؟ لو كان الأمر كذلك لاصبح ممكنا وضعه موضع النظر. وليس هناك بين الجامعيين والعلميين من يجيز اشتداد الجامعات مكانا للتآمر السياسي. ولكن هل يعني التفكير في القضايا السياسية اشتغالا بالسياسة ومن ثم انصرافا عن رسالة العلم؟ هل يعني تدريس الجامعة للنظريات السياسية اشتغالا بالسياسة؟ ... ثم أليس العلم نفسه يستدعي أو يتضمن شيئا من الفكر السياسي لأنه نقيض الجهل ومن لا يعرف واقع السياسي يظل جاهلا بصورة أو بآخرى. ... لقد انكشف أمام العقل البشري الكثير من أسرار الكون وسقط من علي باصريه الكثير من حجب المجهول وأصبح الناس علماءهم وجهالهم يتقبلون ما يضعه العلم بين أيديهم من الحقائق، أن لم يكن لفهمهم إياها فلا تفاههم بها. ... إن هذه التساؤلات تعني شيئا واحدا هو أن الجامعات الخليجية، مدعوة لتكريس جزء أساسي من نشاطها العلمي للبحث عن الحقيقة الاجتماعية باعتبار هذه الحقيقة مكملة للحقيقة الطبيعية. فهل يدخل هذا أيضا في باب الاشتغال بالسياسة الذي يعد انصرافا عن رسالة العلم؟ لو كان الأمر كذلك تكون الجامعة قد انتهت إلى طريق مسدود. لكن الأمر ليس كذلك، فهناك باب يظل أبدا مفتوحا بين الجامعة والسلطان السياسي الذي تعيش في ظله، ومن هذا الباب يمكن النفاذ إلى الاتفاق والتفاهم بين الطرفين على التوفيق بين التآمر السياسي والفكر السياسي. ومن حق الدولة أن توضح موقفها من الأمرين. من حقها أن تحرم التآمر السياسي داخل الجامعة وأن تعاقب عليه شريطة أن يكون معنى التآمر السياسي محددًا تحديداً دقيقاً لا يحتمل تعدد التفسيرات ولا التؤوليات، تحديداً يحول دون أخذ الناس بالشبهات. ... أن الوعي السياسي الناجم عن المعرفة السياسية المنظمة يقلل من أضرار التآمر السياسي أن هذه الحقيقة التقديرية

٣٠- محمد جواد رضا، المرجع السابق، ص ٣٥.

تكتسب نقلا إضافيا عندما يكون موضوع المجادلة فيها طلبة الجامعة وأساتذتها .
فإن لم يكن لهذه تفكير سياسي فعند من يمكن أن تتوقع التفكير السياسي من
شرائع المجتمع الأخرى ؟ هذه أول عقدة يجب أن تحل بين الدولة والجامعة في الخليج
والنموذج المرشح للقياس عليه في هذه العلاقة النقية هو النموذج الكويتي . فقد
استطاعت الدولة مخالفتها من الجامعة وعبرت في علاقتها بها من الريبة إلى الثقة
إطمئنانا منها إلى أن الحرية هي خير وقاية من التأمر السياسي . ولم تخيب الجامعة
ظن الدولة بها خلال ثمانية عشر عاما فبقيت حرما آمنا للفكر . . سياسيا كان أم
غير سياسي^{٣١}

وكثيرا ما يتردد بين الجامعيين كلمة استقلال الجامعة فون أن يستدرك
التمسثون عن هذا الاستقلال بالتساؤل . . . الاستقلال عن ؟ عن الدولة التي أنشأت
الجامعة وتمولها وتراقبها ولها توقعات معينة منها ؟ أم من المجتمع الذي وجدت فيه
وتعمل له ؟ أم أن استقلال الجامعة يعني حريتها في تدبير شؤونها وفي البحث عن
الحقيقة ونشرها بين الناس بالتعليم ؟

استقلال الجامعة إذن لا يعني بالضرورة توفر الحرية الأكاديمية . وبمفهوم
المخالفة فقد وجدت جامعات حكومية قنست حرية البحث عن الحقيقة وحرية التعبير
منها دون أن تكون تهيئتها للحكومة مانعا لها من نهج طريق الحرية في البحث العلمي
أو الفلسفي كما وقع للجامعات الألمانية التي ظهرت قبل الوحدة الألمانية .

إن الدولة حينئذ تتعامل مع الجامعة بعقلية متحيزة لابد لها من الاعتراق
إبتداء ما بأن الجامعة مؤسسة قنابية وهذا هو مجر وجودها أصلا . وعندما تخفق
الجامعة في ممارسة تأثيراتها العلمية الإيجابية في المجتمع فلئها تفقد مجرد
وجودها . وعندما تتوصل الدولة إلى قناعة كهذه . . . أنتد تدرك أن واجبها نحو الجامعة
يقتضيها ترأير أقصى درجات الحرية الجامعة في طلب الحقيقة ونشرها وتعليمها^{٣٢}.

(٣١) - محمد جواد رضا ، المرجع السابق ، ص ٢٤٤-٢٤٥ .

(٣٢) - المرجع السابق ، ص ٢٤٨ .

٢ - العوامل الاجتماعية:

وهي المنطقة بوضع الأسرة في المجتمع واستقرارها ومدى حصانتها ضد التصدع، وعلاقات الأفراد في المؤسسات التعليمية، وغير ذلك من العوامل الاجتماعية، التي قد تكون لها الأثر الواضح في إبراز المواهب وتنمية القدرات العلمية، والرغبة في التعليم، وانطلاق الوعي ونمو روح الفكر الحر.

كما أن عادات المجتمع وتقاليده تفرض نوعاً من العلاقات الاجتماعية التي تؤثر إلى حد ما في توجيه الحرية الأكاديمية، فعازالت الأسر العربية ترى أنه من المصيب، أن ترسل أبنائها إلى مدارس المصوقين، أو مدارس النور والامل، وقد لا تسمح بأن يطلع أحد الباحثين على حالات أطفالهم في مثل هذه المدارس، وكذلك نجد أن الدول العربية ترى هناك غشاً من طرق موضوعات بحثية تتناول مشكلات المجتمع الاجتماعية، أو تسمح بمجرد النقاش فيها، مع أنها ذات صلة وثيقة بالجوانب التربوية والتعليمية، ولها آثار سلبية في النواحي الاجتماعية، وينبغي على التربية أن تطرق مثل هذه المشكلات، منها على سبيل المثال لا الحصر مشكلة التربية الأجنبية، مشكلة العلاقات الجنسية المثلية، خاصة بين الذكور، مشكلة الطلاق والعنوسة، والإيمان، وغيرها من المشكلات الاجتماعية.

ولكن "ما دور جامعة قطر في التعامل مع مشكلات المجتمع القطري؟ إن المجتمع القطري به مشكلات كثيرة من هذا النوع، كأي مجتمع في المجتمعات، وإذا تصورنا أن الجامعة هي التي ستحل مشكلات المجتمع القطري فسيكون هذا التصور مبالغاً فيه... ولو أن جامعة قطر قامت بدورها في إعداد الفرد القادر على التعرف والتعامل مع مثل هذه المشكلات قبل استفحالها، لكان هذا الدور مجدياً في الوقت الحاضر، ولكن هذا الدور لم يتحقق بدرجة كبيرة".^{٣٣}

(٣٣) - محمد إبراهيم كاظم، "الجامعة بين النظرية والتطبيق" حولية كلية الدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية، العدد العاشر، جامعة قطر، ١٩٨٧، ص ٢٥-٢٦.

وفي ضوء التشخيص الواضح لعق الجامعة وواجباتها في مجال الحرية والبحث العلمي ، والحرية الفكرية يقول محسن ماروم ليؤكد أن مفهوم البحث العلمي لا ينحصر في مجالات العلوم البحتة والتطبيقية ، " بل يتعداها إلى العلوم الإنسانية والاجتماعية . فهناك ألوان من القضايا والمشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية أوجبتها مرحلة الانتقال الحضاري والتغيير الاجتماعي الشامل"^{٣٤}

وقد يتم الاستاذ بأن ما يعرضه من أفكار هي أفكاره الخاصة وقد لتكون كذلك من الناحية العلمية"^{٣٥} . إنها تذكيرة قوية وأمنية بالمسؤولية الاجتماعية للبحث العلمي للجامعة إضافة إلى مسؤوليتها العلمية الصرفة في هذا السبيل .

" أن الحقيقة الطبيعية لم تعد تشير لزمن بين الجامعة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى فقد دخلت في باب المألوفات اليومية . غير أن ما يشير الأزمنة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخرى هي الحقيقة الاجتماعية التي ظلت تقع وراء تناول البحث العلمي لها ربما من الزمن طويلا جدا . أن مسألة توزيع القوة الاجتماعية داخل المجتمع وعلاقة الفرد العادي بالثروة القومية وتقرير نصيبه منها وأمثال ذلك القضايا الإنسانية هي إحدى بذور التفجر بين الجامعة العربية الحديثة ومراكز القوى داخل البيئة الاجتماعية"^{٣٦}

ومن الأمور غير المرغوبة أن تظل المشكلات الاجتماعية خارج دائرة الوعي العام . لأن ذلك سيكون سببا في تراكمها ، وتزايد مشاكل أخرى عنها ، الأمر الذي يجعل الانتظار بهذه المشاكل حتى تنفجر - ثم للبحث عن حل لها - عمل غير حكيم

(٣٤) - محسن محمد ماروم ، " رسالة الجامعة في البلاد النامية مع بعض التطبيقات الخاصة على أحوال التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، مجلة الأستاذ ، المجلد الثالث عشر ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٦٦ ، ص ٦٦-٦٩ .

(٣٥) - أحمد بوحسين ، مجلة الأزمنة ، الإمارات العربية المتحدة ، العدد ٥٠ ، في ١٩٨٠/٢/٢٠ ، ص ٥٩ .

(٣٦) - محمد جواد وهما ، التربية والتبديل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ ، ص ١٦٧ .

، فقد يتعثر الحل في حالة الانفجار . لذا فيجب علي جامعات الخليج أن تشجع علي طرح هذه المشكلات للبحث والدرس والمناقشة ومن ثم الحيلولة دون انفجارها^{٣٧} .
وإن كان أستاذ الجامعة يتقرب إلى الحرية للتعبير عن حقوقه الأكاديمية ، فإنه يجب أن يذكر أيضا أن المجتمع يريد الحفاظ علي بقائه واستقراره ، وعلي ذلك فإنه يأخذ بوجهة النظر المحافظة التي تحد علي الأقل بصفة مؤقتة من شأن الحرية الأكاديمية . ولكننا إن أردنا أن نتفهم مع أنفسنا في حين هذه البصيرة الفارقة السمو المتعلقة باتجاه مستقبل التقدم الاجتماعي . فلننا يجب أن نلقي برءاء من الحماية والأمن الاقتصادي علي أستاذ الجامعة ليكون قادرا علي الاستمرار في تلبية رسالته ، فالأمر للؤكد حقا أن الأوضاع المحيطة بأستاذ الجامعة تتطلب أن نهيء له مميزات فريدة خاصة بنحوه الأكاديمي^{٣٨} .

٣ - العامل الاقتصادي :

بما فيها من عوامل الرضاء والكساء في المجتمع، فإن لها أثرا الواضح في حركة الفكر ، والحرية الأكاديمية . فمن المسلم به أن البحث العلمي لكي يتقدم يحتاج إلي إمكانات ، قد لا تقوي عليها دولة يعاني نظامها الاقتصادي من الأزمات الشديدة . وهذه الإمكانيات - إذا توافرت - تساعد علي توفير الأجهزة والأدوات اللازمة للبحث العلمي . وتشر البحوث ، ودعم المقترحات العلمية ، كما أنها تساعد علي التخطيط السليم له ، وإرسال البعثات العلمية ، واستخدام الأساتذة والخبراء ، والتوسع في مقاسمات البحث العلمي ، وإعداد الأجيال اللازمة من الباحثين إعدادا جيدا ، وتوفير الحياة الكريمة لأساتذة الجامعة وأرجال البحث العلمي .

لقد أنخفضت رواتب معلمي الجامعة بالقياس إلي رواتب المسال الحرفيين خلال هذا القرن كجزء من تقريب الفوارق بين المهن الرقيمة والأعمال اليدوية ، وتقل هذا الاتجاه سائدا حتي أواخر الستينيات . واستمر هذا الوضع الاقتصادي بالنسبة

٣٧ - محمد جواد رضا . مرجع سابق ، ص ٢٧٢ .

٣٨ - نجيه يس ، مرجع سابق ، ص ٤٤٤ .

لمعلمي الجامعة في التدهور ، وهذا ما تنبأت به الفرضية الاقتصادية من أن " الحد من مدركة الثمر في التعليم الجامعي سيؤدي إلى الحاق أبلغ الضرر بهذه المهنة " . هذا وقد أثبتت بعض الدراسات أن المستوى المعيشي للأكاديميين بالقياس إلى العمال الهنود قد انخفض خلال العشر سنوات من ١٩٦٥-١٩٧٥ قيعد أن كان مستوى معيشة الأستاذ يفوق مستوى معيشة العامل الهندي بمقدار ٢ مرة انخفض إلى ٤ مرة ، هذا فضلا عن أن مستوى معيشة الأستاذ قد انخفض أيضا بالقياس إلى العديد من المهن الأخرى التي تقترب من مركزها من المهن الأكاديمية . هكذا فإن من الواضح أنه نتيجة لتلك التغيرات خلال مثل هذه الفترة القصيرة ، فإن النمط الحادي لحياة معلمي الجامعة لم يعد يملأ من ضغوط الحياة اليومية " .

ومن الأسباب المعروفة التي جعلت الأساتذة المصريين يتطلعون إلى العمل في الجامعات الفنية ، قلة رواتبهم نسبي ، فتراتب الأستاذ الجامعي في مصر لايساعده على الوفاء بالتزاماته ، ولا يوفر له الحياة التي ينشدها . وهذا الأمر أثار بعض الانتقادات ، انطلاقا من العرض على مصير الجامعة " . والحقيقة أن ما يحدث لأساتذة الجامعات من تضييق في الرواتب ، ومن تقييد في حرية العمل أمر ينبغي مراجعته . ينبغي أن يكون لأستاذ الجامعة رأي في راتبه ، ونحن لايمكننا أن نشغل الأستاذ الجامعي بمشكلات المعيش دون أن تكون لذلك انعكاساته على بحوثه وإنتاجه . ونحن أيضا لا نطلب أن يعطي الأستاذ الجامعي ما يستحقه ، ولكننا نطلب أن يعطي ما يكفي . وفي خطوة تالية يمكن الانتقال مما يكفي إلى ما يستحقه . بهذا يستطيع الأستاذ أن يتفرغ لعمله . ويستطيع أن يعطي الرأي الحر والبحوث الأصلية

Halsey, A.H &Trow, The British Acadimies, London: - (٢٩
Faber., 1971, p.174

٤٠ - عهد الفتاح حجاج ، ' أسفلا الجامعة وأوضاعه المهنية ' في دراسات
في التعليم الجامعي ، المجلد (٥) جامعة قطر : مركز البحوث
التربوية ، ١٩٨١ ، ص ١٦٨ .

٤١ - جريدة الأهرام - في ١٩٦٨/١/١٩٦٦

في راحة وأمان".

والتأمين من الخوف والجوع وسيلة وثريرة لحرية الرأي . ففي ظل الجوع أو الخوف يموت الرأي الحر وتفسد الأمانة من إبداء الرأي وإذا حرم الإسلام على رفع هذا العائق من أمام المسلمين حتي يمارسوا حرياتهم ووطنوا آراءهم في أمان . وقد جعل الإسلام من تأمين المواطن من الخوف والجوع . واجبا علي الحاكم والزمية علي حد سواء . وفي ذلك يعن الله علي عبادته بقوله " فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف " (قريش ٣-٤) .

مما لا شك فيه أن الفقر يشكل خطرا علي معتقدات الأفراد ولا سيما في حالة ما إذا كان ذلك الفقر فقرا منقعا في جانب كبير من الخريطة الاجتماعية . ويصاحبه ويتزامن معه شراء فاحش في الجزء الضئيل المتبقي من تلك الخريطة . فبالإضافة إلي كون الفقر يشكل خطرا علي العقيدة ، فإنه أيضا يشكل خطرا علي الفكر الإنساني في مجمله . والمطلة في ذلك أن التفكير الذي لا يجد ضرورات الحياة وحاجاتها ، أو يجدها بمشقة رطب لتفسيه ولأمله وولده ، لا يقوي علي التفكير السليم . والإدراك السديد للأمور العامة . إذ كيف يتم له ذلك .

ولا تقتضي خطورة هذا الوضع في حالة ما إذا صار الخلل في توزيع الثروة يشكل ظاهرة عامة . إذ في هذه الحالة تفسد الحياة الفكرية ، وتتبدل القدرات العقلية ، فتتكون الدولة عرضة للاحتواء والطمس الضخاري^{٥٧} .

٤ - العوامل الثقافية والتعليمية :

لها أثر في النهوض بحركة الفكر والوعي العلمي . ذلك أن سياسات التعليم في المؤسسات الثقافية المختلفة ، ومدى اهتمام الدولة بالمؤتمرات العلمية ومدى تقدم البحوث العلمية فيها ، من الأمور التي تؤثر تأثيرا جليا في توجيه حركة الفكر .

(٥٧) - أحمد حسن مكي ، مرجع سابق ، ص ٢٢٢ .

(٥٨) - مبالغ حسن سمير ، نزعة العربية السياسية في الوطن العربي ، القاهرة . الزهراء للإعلام العربي ، ١٩٨٨ ، ص ٥٧٠-٥٧٦ .

وانتماش الحياة الجامعية ونمو الحرية الأكاديمية والتمهيد عن الرأي من خلال وسائل الإعلام المختلفة (صحافة وإذاعة وتلفزيون .. الخ) فكان الجو العام في مصر يسمح بنمو الروح الجامعية ويتقدم الجامعات - كان في مصر جو فكري منطلق : كان الجدل يتناول كل موضوع في كل مجال ، وكان يتناول كل إجراء أيا كانت السلطة التي تقوم به - ولم يكن الحوار أو الجدل محصوراً في البرلمان والمنتديات والجامعات الصحفية ، بل امتد إلى حيث توجد أي صورة من صور التجمع " .

وقد قام أساتذة الجامعات في مصر حتى منتصف الخمسينيات بدور هام في نشر المستويات الزخيمة من الثقافة ، فكانت لهم بحوثهم ونظرياتهم ومقالاتهم التي نشرت وترجمت ، مقتبعين كل ما يجري من تطورات ، في المجالات الدراسية وفي الحياة نفسها - مارسون لمريتهم الأكاديمية وهم يملأون من بطش ذوي السلطان. فكانوا يملئون ما يمتدونه ، أو ما يرونه ، انتصاراً للحق والمعرفة ، وفق ذلك طورت هيئة التدريس بالجامعة نفسها على أساس من الديمقراطية - فلتصام الكليات تقود ما تشاء باعتبارها مسئولة عن المواد التي يشرف القسم على تدريسها ، وعلى إجراء الأبحاث فيها ، وكان أساتذة الكلية يختارون عميدهم ، ومن بين أساتذة الجامعة كان يتم اختيار مديرها ، ووكلائها ، وكان اختيارهم يتم وفقاً لتقاليد تراعي الخبرة والمكانة العلمية .

" أن الخوف من التمدن يرجع إلى ضعف الصلة بين الحياة الثقافية وبين الفكر العلمي أو الحرية الأكاديمية في فهم الكون وعلاقة الإنسان به ، ومواجهة المشاكل التي تحيق بالإنسان ، فرداً كان أم جماعة ، بتحليلها وأرجاعها إلى أسبابها الواقعية ثم البحث عن حلول لها - ولا يفزع أحد من هذه الدعوة : فقد كان المسلمون أسبق الناس إلى تطبيق المنطق العلمي على مشاكل الحياة وتفسير علاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بالكون - وحسب للمسلمين فخراً أنهم كانوا من معلمي الإنسانية الأوائل بوجود حقيقة موضوعية في هذا الكون مستقلة وممتازة من وجود

الإنسان . أو كما يقول أبو حيان التوحيدي : (أن الحق لا يصير حقا بكثرة معتقديه ولا يستحيل باطلا بقلة متعديه وكذلك الباطل) ولم يفزعهم أن تتعدد الطرق إلى معرفة الحق لأنهم أدركوا أن (المذهب في نتائج الآراء والأراء ثمرات المقول ، والمقل منعه الله للإنسان وهذه النتائج مضطربة بالصفا والكفر بالكمال والنقص وبالقلة والكثرة وبالفناء والوضوح)^{٤٥}

الفكر العلمي الحر هو الحاجة الأولى لمجتمعات الخليج العربية ، وعليه يعتمد كثير من حل المشكلات الاجتماعية والثقافية وغيرها . وجامعات الخليج مؤهلة تأهيلا كاملا لأداء هذه المهمة إذا ما تهيأت لها الظروف الضرورية لذلك ، وفي مقدمتها توفر حرية التعليم والبحث والتعبير عن نتائج البحث العلمي بعيدا عن أجواء الشك والريبة وسوء الظن .

" لذا نطالب بتوضيح الحدود والمفاهيم الناظمة للحياة الجامعية في الخليج العربي ؛ لأننا نشفق على الجامعات الخليجية من غريبتها في مجتمعاتها ، إذا لم توفر لها الحصانات الضامنة لأمنها وحريتها" . ويعرض محمد جواد رضا موقف الصحافة الكويتية من الجامعة ، عندما فسرت الصحافة أسئلة امتحان في اللغة العربية تفسيراً في غير موضعها ، واتهمت الجامعة بأنها تنشر الفساد والإباحية بين طلاب الجامعة وكانت الضجة حول بيت الشعر التالي :

هممت وهمت وأبتكرت وأسبلت وشمر مني قارط متمول

والمعني : تسابقت مع القطا لمسبقتها ، والشاعر يرسم صورة هذا السباق حيث يصور تعب القطا بأرخاء جناحيها وصور نشاطه بتشميمير شويه وجرد من نفسه شخصيا فقال - - وشمر مني - - فسبقت القطا إلى الماء وشريت منه على مهل ،

(٤٥) - محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ص ٢٦٩ ، انظر أبو حيان التوحيدي ، المقامات ، تعليق حميد السندوبي ، القاهرة : المكتبة التجارية، ١٩٦٩ ، ص ٢٠٠ ، انظر أيضا: الامتاع والمؤانسة ، جزء ٢ .

(٤٦) - محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ٤٦-٥٢

فلما جاءت (أي القضا) شريت فضلاتي .

"والصعب أن هؤلاء الفيديون جدا علي الأخلاق والذين تصعدوا للكتابة في الصحف لم يتبادر إلي أذهانهم إلا الأفكار السيئة فقط ، ولم يكتفوا بنقوسهم مشقة الرجوع إلي القصيدة وهي مثبتة في كتب الأئمة العربي"^{١٧}

والدعوة المتشددة إلى (الاحتياط) في عصمة الجامعات الخليجية وحمايتها من الظن السيء بها لولا الأمواء الفكرية ، وبخبرها ، هي دعوة مؤداها أن الباحثين عن الحقيقة من الجامعات عرضة للوقوع في القضا بحكم جهلهم بالصواب الذي يبحثون عنه . . وهم عرضة لإسائة فهمهم وبسوء الظن بهم إذ يطرحون آراء غريبة عن مجتمعاتهم لأنها جديدة عليه . فإن لم يحصنوا ضد احتمالات الأخذ بالشبهات . . فما أكثر ما يسقط منهم من الضحايا .

الذي يعنيها من هذا كله تقرير حقيقتين يجب ألا تغفرا عن بال المفكرين ورجال الجامعات والباحثين في بلادنا ، أولهما : أن على الجامعة أن تقوم بتصحيح الأكابر في إثارة الوعي الثقافي والتفتح الحضاري في نفوس طلابها بمختلف الوسائل التي تكفل لها تحقيق هذا الهدف الإنساني النبيل ، وثانيهما : هي إحساس الجامعات بهذه المشكلة وحلها ، بحثا علميا ، ومجابهتها بكل وهي عرفانا بدورها القيادي في خدمة المجتمع والحضارة الإنسانية .

ومن العوامل التي تعرقل حرية الفكر ، والاتلاق نمو تفسير الظواهر هو أن بعض أساتذة الجامعة يحصررون أنفسهم في إطار فكري واحد جامد عندما يتناولون قضايا بحثية مختلفة . "والبحث العلمي من ناحية أخرى يجب أن يقوم علي الحقيقة دون فرض إطار فكري سلفا . (بحيث لايسهل التفكير ويصب الباحث في قوالب جامدة) أو يؤثر في توجهاته العلمية . ولهذا فإن أي اتجاهات فكرية سلبية تقوض دعامات البحث العلمي من أساسه ، لما تشككية علي سبيل المثال ننكر أننا نستطيع معرفة أي شيء معرفة أكيدة ، وهي بهذا تتجاهل المقيقة الأساسية

(١٧) - المرجع السابق ، ص ٥٢-٥٤ .

للخبرة البشرية - بل أن التشاؤمية متناقضة مع نفسها منطقيا لأن اعتقادها بأننا
لا نستطيع معرفة أي شيء بالتأكد هو في حد ذاته معرفة مؤكدة ، وبما نل نجد أن
النسبية تنكر وجود أي معدل مستقر للحقيقة وتخضع كل الواقع للغير وهي بهذا
لا تقم وزنا لحقيقة واضحة تتمثل في جانب الثبات في الكون ، وهي فضلا عن أنها
مرفوضة منطقيا لأنها تؤكد ما يجب عليها أن تبرهن على عدم صحته وهو عدم وجود
معيار ثابت للحكم على الحقيقة - والحتمية يجرها تنكر الحرية الفردية وهو
ما يتناقض مع قدرات الإنسان وإمكاناته .^{٤٨}

فمثل هذه الاتجاهات الفكرية معيبة منطقيا ومتناقضة مع نفسها ومع
الحقائق الواضحة للخبرة المشتركة بين البشر جميعا وتعتبر عقبة في سبيل الحرية
الفكرية ، إذا سلم بها الباحث كإطار فكري له مسبقا .

د - العامل الديني :

الإسلام دين يحض على استخدام العقل . . لأن جزء من الفطرة الإنسانية
.. وكل شيء في الإسلام قابل للمناقشة العقلية ابتداء من وجود الله تعالى إلى
أبسط المسائل - وكان المعتزلة هم رواد النظر العقلي في الإسلام ورفعوا رايات
الحرية الفكرية التي ترعرت في ظلها الحضارة الإسلامية ، وجعلوا العقل معيار كل
أحكامهم ولكنهم لم يشرجوا أبدا من نطاق الإسلام ، بل كانت حريتهم ملتزمة
بأصول الإسلام ولمحت مطلقة كحرية النقائصة . وقال المعتزلة بحرية الإرادة
الإنسانية ، وأن كل إنسان مسؤول عن أفعاله وأبس مجبرا على كل ما يفعل . ويمكننا
ربط المعتزلة بين الحرية والاختيار والمسؤولية ، ورفعوا بذلك من قيمة الفرد وجعلوه
حرا ومسؤولا عن أفعاله وأقواله ، وهذا يتفق مع أحدث النظريات الفلسفية المعاصرة

(٤٨) - محمد منير مبرسي ، "البحث التربوي" ، مركز البحوث التربوية
بجامعة قطر ، حواشي كلية التربية المدة الثاني ، جامعة قطر : كلية
التربية ، ١٩٨٢ ، ص ٢٢ .

التي تعلي شأن الفرد وتؤكد حريته الفكرية والعلمية^{٤٩}.

أن دراسة ويحث الموروث الديني والثقافي يكون مختلفا في الجامعات العلمية عنه في الجامعات الدينية ، فالجامعة العلمية تدرس التراث دراسة نقد وملازمة عبر الحدود الثقافية لمجتمعات الإنسانية . وهي ترى أن جرح هذا التراث لا يمكن جلاؤه إلا من خلال تصحيحه بالصياح المعيارية العامة لتنشئة الإنسان ومجتمعه وتطوره . بعبارة أخرى إذا كانت الجامعة الدينية ترى أن واجبها يتجسد في التسليم بصواب ما وضعه السلف من الصيغ الإدراكية والتفسيرية للميراث الديني . - فإن الجامعة العلمية لاتنظر هذا التسليم وهي تشترطه بموافقه للعقل .

^{٥٠} وأن كان السند أو الرواية أداة الجامعة الدينية في إثبات الصواب لما ينقل عن السلف وتبشر به ، فإن البرهان هو أداة الجامعة العلمية في إثبات الإصابة والصراح لما تقول به وتدعو إليه . وبين التوجهين في النظر إلى (الحق) شأن بعيد ، والجمع بين التوجهين في التعامل معه صعب أن لم يكن مستعذرا^{٥١} .

إن نلشككة التي تواجه الجامعة الخليجية يتمثل في وقوعها بين مطرقة التوقع السياسي ، وسندان المسؤولية العلمية . علي أن ما يخفف من حدة هذه الإعضال أنه ليس غريبا ولا طارئا علي الفكر العربي الإسلامي مثل هذه المواقف . فابتكروا الطول لها ، ولعل ما طرحه ابن خلدون في (المقدمة) يمثل المعادلة المنصفة بين جدي التعاضل ، فقد قسم العلوم إلى صنفين : صنف نقلي يأخذه الإنسان عن وضعه ويشمل العلوم الثقلية والوضعية ، وهي كلها مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال فيها للحلل . والصنف الثاني : علوم عقلية ، يمكن أن يتفق عليها الإنسان بطبيعة فكره ويهتدي بمداركه البشرية إلى موضوعاتها ومساائلها وأنحاء برأيها ووجه تعليمها حتي يوثقه نظره ويحسثه علي الصواب من الضلأ من حيث هو

٤٩- محمد الحزب موسي ، حرية الفكر ، القاهرة : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ ، ص ١٠٦-١٠٩ .

٥٠ - محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .

إنسان مفكر^{٥١}.

إن الحل الذي طرحه ابن خلدون لهذين الصنفين من العلوم يمكن الاستناد إليه للأخذ بالنمطين المقترحين من الجامعة الخليجية . . . الجامعة الدينية والجامعة العلمية^{٥٢} . إن العبارة التي لم يفتح عنها ابن خلدون في تمييزه بين العلوم العقلية والعقلية هي أن طلب العلم عن طريق الدرس الديني والدرس العلمي لواقع الوجود يتم في النهاية عن وحدة الحقيقة الجبرية للكون والإنسان . . . وعلى هذا فإن الصراع بين المنهج الديني والمنهج العقلي في طلب الحقيقة هو صراع متوهم أكثر منه واقعا . وإنما الأمر كله منوط بكيفية فهم حاجات المجتمع إلى تصنيف من العلم يعتمد بقاء الأمة أكثر من سواها^{٥٣}.

يمكن القول أن جوهر الطبيعة الجمالية لملائمة الجامعات الخليجية بمجتمعاتها يتمثل في قدم هذه المجتمعات برويتها لذاتها والكون من حولها . وبين شباب هذه الجامعات وجدتها بطبيعتها العلمية التي دخلت بها إلى هذه المجتمعات . ومن حق المجتمعات الخليجية أن تكون علي وعي بطبيعة هذه الجامعات ونظام تفكيرها ولا تجعلها عرضة للريب أو سوء الظن^{٥٤} . فينبغي أن يتاح للأستاذ الحرية المشروعة في الكلام في القضايا الفكرية والأكاديمية^{٥٥}.

وهناك مسألة أخرى ، هي قضية تطوير العلوم لخدمة الفكرة الإسلامية وأيس هناك من يمكنه أن يعارض تعزيز الأفكار الإسلامية بمنطق العلم . . . خصوصا وأن المنهج العلمي العقلاني في القياس الحقيقة يقع في صميم الفكرة الإسلامية . ولكن هذا لا يلغي الحاجة إلى التروي في الاتفاق على المواد بالتطوير من جهة وعلى حدود التطوير من جهة أخرى . فهناك مساهمة من الرسائل المتحركة في الحياة العقلية

٥١ - ابن خلدون ، المقدمة ، تعليق علي عبد الواحد والفي . القاهرة : لجنة البيان القومي ، جزء ٤ ، ١٩٩٠ . ص ١٨٠-١٨٥ & جزء ٢ ص ٩٩٤ .

٥٢ - محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

٥٣ - نفس المرجع ، ص ٢٥ .

٥٤ - الأزمنة العربية ، العدد ٥ ، في ١٩٨٠/٧/٢٠ ، ص ٥٦ .

والحياة الجامعية علي وجه التعميد لابد من اليقظة في الخوض فيها .
 أما المراد بالتطويع فيمكن الاتفاق (من منظور جامعي علمي) علي أنه إزالة
 الجفوة المتوهمة بين منطق الدين ومنطق العلم وهذا ما فعله الثالوث من علماء المسلمين
 ، حين نظروا إلي العلم علي أنه مجموعة من السنن التي يشها الله تعالى في الكون
 وجعل منها نظام الكون العام (الطبيعة) ثم وهب الإنسان عقلا به يهتدي إلي معرفتها
 واكتشافها " الذي اعطى كل شيء خلقه ثم هدي " (طه - ٥٠)
 وأما حدود التطويع فهي ينبغي أن تلقى حيث تكون حاصصا من الزيف عن
 محجة الإيمان . . ثم لا حدود وراء ذلك لأن السنن ذاتها لا سير نهائيا لأغوارها " وما
 أوتيتم من العلم إلا قليلا " (الاسراء ٨٥) "
 ومن العقل أخذ العلماء المسلمون حصانته النهائية في طلب الحق (الحق
 مرادف للحقيقة عندهم) فجعلوه ميزانا للأصايب والخطأ . قال الماوردي : " أن أس
 الفضائل وينزع الأدب هو العقل الذي جعله الله للدين أصلا وللعنفا معاداً فتوجب
 التكليف بكماله وجعل الدنيا مدبرة بأحكامه وألف به بين خلقه مع اختلاف مذهبهم
 ومأريهم وتباين أغراضهم ومقاصدهم وجعل ما يعيدهم به قسمين قسما يجب
 بالعقل فأنكده الشرع وقسما جاز في العقل فتوجيه الشرع "
 وهكذا يكون العقل حكما ومجيزا في قضايا الفكر والضمير . وفي تأكيد
 النزعة العقلانية وحدها تستطيع جامعات الخليج العربية أن تجد حمايتها . وبها
 وحدها تستطيع أن تنتهج نهجا يلغي احتمالات التمارض بين منطق الدين ومنطق
 العلم ، فلا تكون هناك حاجة لتطويع الجامعة لشيء مقترض خارج العقلانية المتطورة
 المزروعة في صلب المنطق القرآني الواضح المثبتة في التراث الثقافي والعلمي
 لحضارة الإسلام .

٥٥ - محمد جواد رضا ، العرب والتربية والعضارة ، الكويت : مكتبة المنهل
 ، ١٩٧٩ هـ من ص ٣٦٧-٣٦٨ .

٥٦ - الماوردي ، ادب الدنيا والدين ، تحقيق مصطفى السقا ، القاهرة :
 مكتبة المنبي ، ط ٤ ، ١٩٥٤ هـ ، ص ١٤٠ .

ثالثاً: الواقع والمناخ العام ولويد الحرية الأكاديمية :

أ - ضعف التكوين الثقافي والعلمي :

لاتتازم - في الواقع - بين الثقافة والعلم ، فليس كل متعلم مثقفاً ، لأن الإنسان قد يستمد ثقافته من عدة مصادر للمعرفة بجهوده الشخصي ، بغير اعتماده على الدراسات العلمية المنظمة في المؤسسات التعليمية المختلفة ، وعن الملاحظ في بعض الجامعات أن بعض الخريجين يفتقرون إلى الثقافة المروضة الواضحة ، قد يرجع ذلك إلى عدم الميل إلى القراءة ، وإلى تواضع مستوي وسائل الإعلام في المجتمع ، وإلى عدم العناية - عند وضع السياسات التعليمية - بالجوانب الثقافية ، واكتفاء بمجرد التلقين والحفظ والاستظهار .

ومن أسباب ضعف مستوي طلاب الجامعة أيضاً ، ما يتعلق باختيار أعضاء هيئات التدريس فيها ، ومدى التساهل أو التخصد في تعيينهم وترقيتهم ، ومدى العناية في كل ذلك بالصلاحيات للقيام بالهمة التربوية فضلاً عن المهمة العلمية في البحث العلمي ، والمهمة التدريسية^{٥٧} .

لقد أصبح في الإمكان للكثيرين من الحاصلين على درجات جامعية عليا لاسيما الدكتوراه الالتحاق بمعضوية هيئة التدريس في الجامعات الجديدة في مجال تخصصهم ، ولقد كان الحكمة وراء الإصرار على أن يكون عضو هيئة التدريس قد حصل كمعيد تتمثل في ضمان نشأة عضو هيئة التدريس في جو جامعي يتكون فيه ويتصل بتقاليد ، من ثم تتوفر له فرصة تشرب خصائص تلك التقاليد . أما العناصر التي تطرأ على الجامعة أو تعود إليها بعد انقطاع ، فإنها عادة ما لا تكون

٥٧ - انظر عبد الفتاح خنجر ، أزمة البحث العلمي ، مرجع سابق ، ص ٤٥ .

انظر أيضاً محمد رضا ، الإصلاح الجامعي ، مرجع سابق ، ص ٩٣-٩٧ .

-في كثير من النواحي- متكافئة مع العناصر التي كان لمسارها صفة الاستمرار والانتفاء.^{٥٨}

ولاشك أن إحساس الفرد بنسبته الحرية أو درجات القيود عليها ، يتعلق بمدى وعي الإنسان بحقوقه وواجباته ، ونسجه الفكري ، فيقول الشاعر :

لا يعرف الشوق إلا من يكابده ولا الصداقة إلا من يمانئها
ويقول شاعر آخر :

لو المثل يشقي في النعيم بمثله وأخر الجهالة في الشقاوة بنعم
فإن كانت الهيئة الأكاديمية غير كفه فإن ذلك سينعكس على مستويات التعليم والبحث ، وإذا كان الأكاديميون ليسوا على جانب رفيع من الخلق والسلوك فإن الجو الجامعي كله سيتأثر به - وينفس المثل فإن الأساتذة إذا ما تورطوا في الأنشطة السياسية وما تتضمنه من نزاعات ومصروفات ، فإن الجامعة ككل ، عرضة لأن تصطبغ بتلك الصبغة - وباختصار فإنه إذا ما فقد الأساتذة الالتزام بالأهداف الأكاديمية وسموا لتحقيقها ، فإن الجامعة تتعرض بالضرورة للتدهور.^{٥٩}

ب- الاعتبارات الشخصية وتأثيرها :

ينتج تحت هذا العنوان ، قضية الموضوعية في الحكم ، أو الإشراف ، أو إجازة البحث العلمي ، أو قبوله للنشر (حتى وإن لم يكن يستحق النشر) - وهناك مواقف قليلة نادرة ، نرى فيها أثرا للعلاقات غير الموضوعية أو الشخصية تسفل فيها المحاملات حتى في رسائل الماجستير والدكتوراه.^{٦٠}

٥٨ - عبد الفتاح حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٧٩ .

٥٩ - Altbach, P.G. The Academic Profession; An Uncertain Future New York : Praeger, 1977, p.2.

٦٠ - عبد الفتاح حجاج ، أزمة البحث العلمي ، مرجع سابق ، ص ٤٦ .

وقد نجد أن بعض الاعتبارات تتدخل في العملية دون إجراء بعض البحوث، أو تخرج نتائج بحوثها التقييمية - في دراسة الواقع - لاتصير من الحقيقة القطعية في الميدان .

" ونسمع من بعض المدرسين ، من كبار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية ، الذين يقبلون العمل في ظروف غير ملائمة كأن يعملوا في جهات يرأسها تلاميذهم الذين يشرفون علي رسائلهم ، مما يكون له أثره أحياناً في العلاقات العلمية ، وحصول التلميذ علي بعض المزايا بشير حق ، إلي الحد الذي يثير التساؤلات الآتية في الأذهان : أين القيم العلمية ؟ أين التمسك بالقيم بالتقاليد الجامعية وأعرافها العريقة ؟ أين النزاهة والموضوعية ؟ أين الأمانة العلمية ؟ أين التحرر والفكر الأكاديمي وتساؤلات كثيرة أخرى عن سبلات لم يكن لها وجود ، بهذه الكثرة ، من قبل ^{٦١}

وقد لا تظهر آثار الاعتبارات الشخصية علي البحث العلمي بوضوح ، وإنما توجد تصرفات في طياتها شبيهة بوجود هذه الاعتبارات ، وأن لم يكن وجودها مقطوعاً به .

جـ- طرق التدريس وتقرر الحياة الثقافية الحرة في الجامعات :

لقد أصبح التعليم الجامعي وخاصة في منطقتنا يكاد يكون امتداداً لوظيفة التعليم الثانوي من حيث وثوق المستوى العلمي لما يقدم إلي الطلاب عند حدود ما استقر الرأي عليه أو ما هو عام ، وذلك من طريق عملية (نقل) تنقل من الابتكار والإبداع ، وتغيب عنها نظرات النقد والمقارنة والتحليل ^{٦٢}.

والمكتبات الجامعية لها مشاكلها بالطبع ، لامن حيث الخدمة الداخلية . .

(٦١) - المرجع السابق ، ص ٤٧ .

(٦٢) - سعيد اسماعيل علي ، " أزمة الدراسات العليا التربوية " في دراسات تربوية ، المجلد الثاني ، ج ٨ ، القاهرة : رابطة التربية الحديثة - ١٩٨٧ ، ص ٢٥ .

وإنما من حيث متابعة الجنيـد من النـريات في العلم التربوي والنفسية ، وهذا الجنيـد ، نجده أكثر في النـريات العلمية ، ومن المضطـك المبكي معا ، أنه ظهرت في الأونة الأخيرة نـريات علمية تربوية ، لم تعرف طريقها إلى أرفف مكـتبات الكلية مما يؤكد أن المسألة ليست قاصرة علي النـريات الأجنبية وحدها ، ولأهي مسألة اعتمادات مالية فقط^{٣٠} .

د - غياب المنـرسة الفكوية ، وروح الأستاذية :

الدراسة الجامعية في أصلها الأول أستاذ وتلميذ ، والأستاذية هنا ليست مجرد " درجة مالية " لوظيفة ذات موقع عال في السلم الإداري ، إنما هي رسالة فكرية ، ومدرسة علمية تحمل نهج الأستاذ وفلسفته ، ويكون له تلاميذه الذين يسيرون علي هذا النهج ويبحثون بهذه الفلسفة ويتابعون فكره . مع التنمية والتطوير والإضافة . ولكن مفهوم الأستاذية اسـفل في زمة التاريخ . . . ومن أخطر مايمكن أن يحدث ويهدم فكرة الأستاذية ، أن يتم الإشراف علي الرسائل الجامعية ، بالـتعين لا بالاختيار أي أن يحدد القسم أن يشرف علي الطالب " أ " أو " ب " من الأساتذة ، دون أخذ رأي الطالب ، ويحصل بهذا ما لا يقل عنه خطورة ، أن التغيير في الإشراف قد يكون دون أخذ رأي المشرف أو أخطاره بذلك التغيير^{٣١} .

والبعض يتعامل مع منهج المشاركة في الإشراف علي الرسائل علي أنه وصاية ، وأن من الضروري أن يكون له بصمة علي كل من يتخرج ،هذا صحيح إذا كان المشرف أهلا لذلك ، إذ ما العمل عندما يفقد الأستاذ الفكر والمنهج ، ويتحول البصمة إلى مجرد خطوط بالقلم وتعطيل الباحث لجرده ان يثبت المشرف ذاته ... إذا اقترح باحث موضوعا حساس ، أو حاول أن يفسر بعض الظواهر ، قد يبادر البعض بالاعتراض ، لأن ذلك يسبب حماسيات ، وقد يجلب متاعب كثيرة .

٣٠- المرجع السابق ، ص ٣٠ .

٣١- نفس المرجع ، ص ٣٦ .

كما أن الدراسة التربوية بحكم وظيفتها تقضي موقفاً فكرياً محدداً ، وقد يتمتع
تناول مسائلها من خلال موقف محايد لاظم فيه ولا لون^{٦٥}.

هـ- الروتين والبيروقراطية المتطرفة :

إن النمط المهني للعمل الأكاديمي يتضمن قدراً كبيراً من الحرية والاستقلال
الذاتي ، وأن كان هناك أمران هما: أن الأكاديميين ليسوا من أرواب المهن المستقلين
فهم موظفون تجري عليهم الرواتب ، ومن ثم يتعين عليهم ممارسة أعمالهم في
تنظيمات بيروقراطية معقدة ، الأمر الثاني فإن هناك صراعاً دائماً بين ذلك النمط
المهني والبيروقراطية^{٦٦}.

ولم يكن **Wilson** أول من أدرك أنه علي غير المكلف في كثير من
المهن المهنية ، فإن الأستاذ دوماً موظف وعليه الاتصاف لرقابة إدارية أساسية مما
ينطبق على أي مسؤولية منظمة^{٦٧} . فمن الملاحظ أن هناك دوماً نوع من التوتر بين
النظامين ، المهني والبيروقراطي ، نجم عن أن كلا منهما يسعى للسيطرة على المجال
الأكاديمي .

وأن التوتر التقليدي بين النظامين - المهني والأكاديمي - سيكون الكفة
الراجحة هي النظام البيروقراطي ، وأخذ في الامتياز أيضاً أن الحرية المهنية
والاستقلال المهني وثقلا الصلة بالقوة والنفوذ ، فإنه يجب أن تكون مثل هذه
الأساليب قادرة على تغيير خصائص النظام البيروقراطي . بعبارة أخرى فإن
النظام المهني يجب أن يكون قادراً على إيجاد القوة الكافية لتحدي النظام
البيروقراطي ، وهذا مما لا ينفرد محتملاً^{٦٨}.

يقول حسن إبراهيم مدير جامعة الكويت السابق : " علي الجامعة مسؤولية

٦٥ - نفس المرجع ، ص ٣٥ .

٦٦ - Wilson L. The Academic Man , London: Oxford Press, 1942, p. 120

p. 120

٦٧ - عبد الفتاح جلال ، مرجع سابق ، ص ١٧٥

التصور من تقييد البيروقراطية ، وهي أسوأ أنواع البيروقراطية ، وهي عندما تصل البيروقراطية إلى درجة كونها غاية في حد ذاتها لا وسيلة للوصول إلى غاية معينة . وهذا للأسف الشديد هو الوضع السائد في جامعة الكويت وهنا أود أن أوضح أنني لا أعني الأفراد القائمين على الجهاز الإداري في الجامعة وإنما أعني القوانين والقواعد التي وضعت منذ إنشاء الجامعة عام ١٩٦٦ ، والتي يجب تغييرها الآن إذا أردنا أن ننطلق نحو جامعة عصرية^{٦٨} .

رابعاً : كيف نتخلص بالحرية الأكاديمية :

أن التقدير الأدبي مطلوب بحق لرجل العلم ، ويؤيد من رغباته عن نفسه كما يؤيده ثقة بها ، بيد أنه لن يزول عنه التوتر الذي يصاب به نتيجة حاجته المالية لاشباع حاجاته الضرورية وحاجات أفراد أسرته . وقد أكدت وثيقة اليونسكو على ذلك كضرورة لنجاح المشتغلين بالبحث العلمي ، " توفير النعم الأدبي والعون المالي للباحثين العلميين"^{٦٩} .

من حق عضو هيئة التدريس بالجامعات الأمريكية أن يحصل على إجازة عام يراتب كامل كل سبع سنوات يقضيه كما يشاء . أما في الجامعات البريطانية فلا يوجد مثل هذا الحق ولكن من حق أي عضو من أعضاء هيئة التدريس أن يطلب أضعافه من التراجبات الرسمية حتي يتفرغ لتكملة بحثه ، أو تنظيم مادة كتاب . أو قضاء فصل أو فصلين دراسيين في جامعة أخرى للاطلاع على بعض الأساليب

٦٨ - حسن إبراهيم " نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي " في وقائع الملقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسات التعليمية في جامعة الكويت ، في ٨-١٠ فبراير ١٩٧٠ .
٦٩ - توصية اليونسكو بشأن أوضاع المشتغلين بالبحث العلمي ، انظر د. جون ديكنسون ، العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث ، ترجمة شمسة الترجمة باليونسكو ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، (١١٢) ، ١٩٨٧ ، ص ٢٧٤ .

والوسائل الجديدة ، وأحياناً يطفي الشخص في بريطانيا من واجباته الجامعية لهذه الأسباب وما إليها أكثر من مرتين كل سبع سنوات^{٦٠}.

أن لنادي أعضاء هيئة التدريس دوراً يمكن أن تؤديه بفعالية نحو ترسيخ الحرية الأكاديمية في الجامعة ، ولكن هذه النواحي لا تمثل جبهة متماسكة يمكن أن تؤثر في توجيه سياسات التعليم الجامعي أو القرارات المتعلقة به أو حتى في الدفاع عن المطالبة بحقوق أعضائها . فإن تنظيمات أعضاء هيئة التدريس ممثلة في نوابهم يمكن أن تكون نواة لتنظيم مهني شامل يعزز من خلاله استقلال المهنة وترسخ عن طريقة الحرية الأكاديمية للأعضاء فضلاً عن تبيين التزاماتهم ومصالحهم^{٦١}.

أن الدور الذي يقوم به أستاذ الجامعة يتطلب من المجتمع توفير نوع من الحماية الأكاديمية وهو من الأمن العام الذي يعمل فيه الأستاذ ويمارس فيه حريته الأكاديمية ، ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي في ملأ من العناوين عليه حتى يعلن نظرياته ونتائج بحثه . وينبغي أن توفر لهذا الأستاذ وسائل البحث - مكتبية كانت أو عملية - فهذه عدته التي يعمل بها . ثم ينبغي أن توفر له من الأمن الاقتصادي ما يساعده على التفرغ لعمله ، ويحرره من الخضوع للضغوط الخارجية^{٦٢}.

ومن متطلبات الحرية الأكاديمية أن تحكم الجامعة نفسها وفقاً لقوانين ولوائح وتقائيد نابعة من المحيط الجامعي نفسه . فهذه الهيئة التي تقرر أو تطور القوانين والقواعد التنظيمية العامة حتى تستطيع الجامعة أن تؤدي وظائفها على أكمل وجه فيما يتصل بإعداد المهنيين والباحثين وإجراء البحوث . وهذه التدريس هي التي تمدد مجالات التخصص ، ومواد الدراسة في كل مجال ، والمستويات . وهي التي تحدد المجالات التي ينبغي توفرها في مختلف مستويات

٦٠ - أحمد حسن مبيد ، مرجع سابق ، ص ٢٢٥ .

٦١ - عبد الفتاح حجاج ، مرجع سابق ، ص ١٨٢ .

٦٢ - أحمد حسن مبيد ، مرجع سابق ، ص ٢٢٧ .

أعضاء هيئة التدريس ، وتعينهم في وظائفهم • وهي التي تقرر نوعية المعامل والمختبرات ومحتوى المكتبات ، وكل ما يتصل بسير الدراسة ومجالات النشاط ، ثم أن هيئة التدريس ، عند توفير جو الحرية الأكاديمية ، هي التي تقرر نوعية الطلاب الصالحين لمتابعة الدراسة الجامعية واختارهم^{٧٢} .

وقد يتطلب التنظيم تركيز بعض جوانب السلطة على مستوى الكليات وعلى مستوى الجامعة في يد كبار الأساتذة ، ولكن ذلك لا يلغي حق سائر أعضاء الهيئة التدريسية في مناقشة ما يتخذ هؤلاء الأساتذة من قرارات وفي اقتراح بعض الآراء^{٧٣} .

وتمتع هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية على هذا النحو ، وأمتداه نفوذها إلى جميع جوانب الحياة الجامعية يهيء للجامعات استقلالا يمكنها من النمو والانطلاق، فهذا الاستقلال يهيء للجامعة جوا من المرونة والقدرة على الحركة والتغير السريع.

ما يحدث في بعض البلاد من وضع الجامعة تحت تصرف سلطة خارجية ، ولو كانت ترموية ، أو تحت الرقابة هي عنوان على الحرية الفكرية وعلى استقلال الجامعة • وما يحدث في بعض الحالات القليلة من تدخل السلطات في تعيين أساتذة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس وفي فصلهم من عملهم (دون أن يكون قد صدر عنهم ما يتنافى مع أخلاقيات الحياة الجامعية) وفي تفضيل بعض الأعضاء في الجامعة على زملائهم لاعتبارات شخصية غير موضوعية ، كلها أمور تتنافى مع الروح الجامعي • وما يحدث أحيانا من أمور أخرى مشابه يعتبر تشللا مقيتا في استقلال الجامعة ومحاولة لهدم الكيان الجامعي^{٧٤} .

الصورة التي قدمناها عن استقلال الجامعة ومن الحرية الأكاديمية لا يمكن

٧٢ - المرجع السابق ، ص ٢٢٤ .

٧٤ - نفس المرجع ، ص ٢٢٤ .

٧٥ - نفس المرجع ، ص ٢٢٥ .

أن تتحقق إلا في جو ديمقراطي يسوده الحرص علي عدم التدخل في شئون الجامعة ، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا في جو يتحرر الشخص الأكاديمي فيه من كل أنواع الضغوط ، ومن بينها الضغوط الاقتصادية ، فانخفاض المستوى الاقتصادي لمعظم هيئة التدريس يقصد علي الجامعي حياته ويجعله ينشغل بأمور تساعد علي سد حاجته المادية ولكنها تحرمه من تكريس وقت كاف للبحوث العلمية ذات الطبيعة الأكاديمية التي تعتبر ضرورة في تقدمه العلمي ونموه المهني .

ومعني هذا أننا نبتغي أن تساعد عضو هيئة التدريس بالجامعة علي التفرغ للحياة الجامعية ، وتكريس كل وقته لها ، وعدم الانشغال بأمور جانبية ، وذلك عن طريق إمداده بما يكفل له ولأسرته حياة مريحة ، والأفضل أن يترك للجامعة تصريف شؤونها المالية ومن بينها تحديد رواتب أساتذتها ، في ضوء الاحتياجات الفعلية ومستوى المعيشة السائد^{٧٦} .

وفي النهاية فإن الظروف المحيطة لها عامل كبير وتأثير علي الحرية الأكاديمية^{٧٧} ، غير أن ضغوط الطلب الاجتماعي علي التعليم ، وعدم توفر الإمكانيات من ناحية ، وعدم وجود مناخ عام ، وعدم الوفرة الكافي بشأن وظيفة البحث ، كثيرا ما تحول الأستاذ الجامعي إلي محاضر ، مركزا علي هذه الوظيفة طيلة حياته المهنية والتفرغ المهني لأستاذ الجامعة يتطلب استقرارا ، والاستقرار يتطلب مناخا علميا ومعنويات عامما يكون الضمان لاستمراره^{٧٨} وانطلاقه بكل حرية نحو البحث وإثراء الحياة الجامعية بمزيد من الآراء البناءة التي تعبر عن روح الحرية الفكرية الواعية الملتزمة .

٧٦ - نفس المرجع ، ص ٢٢٦ .

٧٧ - محمد الهادي عطفي ، " حول مشكلات التعليم الجامعي " ، مجلة الثقافة العربية ، العدد الثاني ، القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤ ، ص ص ٦٤-٦٥ .

وإذا فزعنا مزيدا من الحرية الأكاديمية ، فنحن بالآتي :

١ - تكون هيئة قضائية علمية من أساتذة الجامعات المحققين ، وتكون مهمتها الفصل في القضايا الخلافية ، وفرض الاشتباك بين الأكاديميين وغيرهم ، حول القضايا المثارة لا يختار خارجا عن حدود الحرية الأكاديمية ، أو قضايا النشر والسوق العلمية وغيرها .

٢ - إلغاء القيود التي قد تفرض في بعض الجامعات علي عضو هيئة التدريس الجديد ، منها علي سبيل المثال ، أنه ليس من حقه تأليف كتاب جامعي إلا بعد مرور ثلاث سنوات - تتسائل إذن - هل الثلاث سنوات هي التي تقرها نظام المدرس الجامعي ؟ نحن نري للمدرس الجامعي حرية التأليف والنشر ولا يكون هناك مثل هذا المظهر لكي لا يقال أنه يخضع من أجل ضمان عدم مزاحمة الصغار للكبار من الأساتذة في التأليف وتوزيع الكتب علي الطلاب فالحق يجب أن يكون للجميع مكتولا مادامت هناك معايير وشروط يلتزم بها^{٧٨} .

٣ - عدم فرض كتاب معين يلتزم به أستاذ الجامعة ، للقيام بتدريسه ، ففي ذلك اعتداء علي حرية الأكاديمية .

٤ - ضرورة وجود نوع من المحصنة الأكاديمية لأساتذة الجامعة (أسوة بمحصنة رجال القضاء) ، حتي لا يصنف ذوي الأمراء الخاصة بحقوق أستاذ الجامعة ، ويصبح في ملأ من التيارات المعارضة .

٥ - تشجيع إصدار المجلات العلمية ، وفتح نوافذ التعبير عن الرأي . من أجل تنشيط الحركة الفكرية ، وأن تسهم الجامعة في توفير مطابعها لنشر كتب الأساتذة وتسهيل ذلك ودعمها ماديا .

٦ - إعادة النظر في عدم مساهمة الدولة في المؤتمرات العلمية ومراجعة

(٧٨) - محمد روجيه الصاوي ، " حقوق وواجبات المعلم في ظل الديمقراطية "

الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، اشرف ، سعيد اسماعيل علي ، المجلد التاسع ، القاهرة : دار الشفاة ، ١٩٨٤ . ص ١٤٩

دواعي الكشف التي ينبغي ألا تتعلق على الدواعي الثقافية والعلمية ، والتطوعية ، وأن تيسر الدولة مشاركة الأساتذة في المؤتمرات العلمية خارج حدودها أيضا .

٧- حرية أساتذة الجامعة في اختيار تسمية الطلاب الدارسين بالجامعة ، وتحديد مستوياتهم التعليمية ، وأساليب القويم المختلفة .

٨- من حق أساتذ الجامعة ، الممارس بالفعل في كثير من الجامعات ، اختيار رئيس القسم ، ومعيد الكلية ، وله حرية التعبير ، وإبداء الرأي في القضايا التنظيمية التي تمس الشؤون الدراسية وحقوق أعضاء هيئة التدريس . وينبغي أن يكون له رأي في تحديد راتبه .

٩- تكوين نقابة لأعضاء هيئة التدريس ، يمارس من خلالها نشاطه الفكري وحرية الأكاديمية في الدفاع عن حق ، ومن خلالها أيضا يمكن أن يعاد النظر في قانون تنظيم الجامعات .

١٠- الحق في ترك العمل بالجامعة حتي لا يصبح الأكراه علي الاستمرار في نوع من السخرة البغيضة التي تخلص منها الجنس البشري ، والحقيقة أن ما يحدث هو تقييد في حرية العمل ، إذ ليس لأساتذة الجامعة حرية ترك العمل وحرية الخروج من بلدهم ، ذلك من الأمور التي يجب مراجعتها .

١١- يجب ألا يكون هناك نوع من قسوس الرأي والتبعية الجامدة عند الإشراف علي البحوث والمراسل العلمية ، حتي يصبح عضو هيئة التدريس له استقلالية في الرأي وله بصمة خاصة . وايسر بالضرورة صورة طبق الأصل من أساتذته .^{٧٩} فإن من سلبيات الفكر العربي كما يقال أحيانا ، أنه ثقلي ولاعقلي . وأنه مع الإلتلاف Convergence الذي يكره الاختلاف والتباين Divergence أو التفرد بالرأي^{٨٠} .

٧٩- محمود صمبر ، والحرون ، القرابية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المنتخب ، ١٩٨٩ ، ص ٤٧-٥٠ .

مصادر البحث

المراجع العربية :

- ١ - ابن خلدون ، المقدمة ، تحقيق علي عبد الواحد وافي ، القاهرة : لجنة البيان العربي ، جزء ٢ ، ١٩٦٠ & جزء ٣ .
- ٢ - ابرحيان الترحيدي ، المقابسات ، تحقيق حسين السندوي ، القاهرة : المكتبة التجارية ، ١٩٢٩ .
- ٣ - أحمد جلال حماد ، حرية الرأي هي الميدان السياسي ، المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .
- ٤ - أحمد حسن حنيد ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ط ٢ ، ١٩٧٩ .
- ٥ - أديب أسحاق ، الأعمال الكاملة ، " الدور " ط ٤ ، بيروت : ١٩٠٩ .
- ٦ - المازدي ، أدب الدنيا والدين ، تحقيق مصطفى السقا ، القاهرة : مكتبة الحلبي ، ط ٣ .
- ٧ - جميل منيعفة ، مشكلة الحرية في الإسلام ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨٢ ، انظر العقاد ، الديمقراطية في الإسلام .
- ٨ - جون نكسنسون ، العلم والمستقلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث ، ترجمة شعبة الترجمة باليونيسكو ، الكويت : سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، (١١٢) ، ١٩٨٧ .
- ٩ - حافظ عفيفي باشا ، علي هامش السياسة وبعض مساهماتنا القومية ، القاهرة : مطبعة دار الكتب القومية ، ١٩٢٨ .
- ١٠ - حسن إبراهيم ، نظام المقررات وأهداف التعليم الجامعي " هي وقائع

الحلقة الدراسية حول نظام المقررات الدراسية والسياسات التعليمية في

جامعة الكويت ، في ٨-١٠ فبراير ١٩٧٠ .

١١- رالف بارتون بيرسي ، اتفاق القيمة ، ترجمة عبد المحسن حاطف سلام ،

القاهرة: مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨ .

١٢- مابينوزا ، رسالة في اللاهوت ترجمة حسن حنفي ، راجعه فؤاد زكريا ،

القاهرة : الهيئة العامة للكتاب والنشر ، ١٩٧٦ .

١٣- سميد اسماعيل علي ، " أزمة الدراسات العليا التربوية " في دراسات

تربوية ، مجلد الثاني ، ج ٨ ، القاهرة : رابطة التربية الحديثة ، ١٩٨٧ .

١٤- سليم ناصر بركات ، مفهوم الحرية في الفكر العربي الحديث ، دمشق : دار

دمشق ، ١٩٨٤ .

١٥- صالح حسن سميد ، أزمة الحرية السياسية في الوطن العربي ، القاهرة:

الزهراء للإعلام العربي ، ١٩٨٨ .

١٦- عاصم أحمد عجيلة ، الحرية الفكرية وتزويد العقل الإسلامي ، القاهرة :

دار الكتب ، ١٩٨٤ .

١٧- عبد الفتاح حجاج ، " استاذ الجامعة وأخصامه المهنية " في دراسات في

التعليم الجامعي ، المجلد (٥) جامعة قطر : مركز البحوث التربوية ، ١٩٨١

١٨- عبد الفتاح خفسر ، أزمة البحث العلمي في العالم العربي ، الرياض : إدارة

البحوث ، معهد الإدارة العامة ، ١٩٨١ .

١٩- عبد الله زيد الكيلاني ، عبد الرحمن عيس ، الظروف الثلاثة لاستقرار

أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية ، دمشق : المركز العربي لبحوث

التعليم العالي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٤ .

٢٠- عبد الملك الحمر ، " الاممالة ومتطلبات التنمية في دول الخليج " في كتاب

وقائع الندوة الفكرية الأولى لرؤساء الجامعات الخليجية العربية ، الرياض :

مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٣ .

- ٢١- مزني قرني ، العدالة والحرية في فجر النهضة العربية ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، عالم المعرفة (٣٠) ، ١٩٨٠ .
- ٢٢- متى مقراني ، الجامعة وإنسان الغد ، بيروت : دار الجيل ، ١٩٦٧ .
- ٢٣- متى مقراني ، الجامعة والحكومة في الشرق ، ص ٣٥ ، من كتاب العلوم والتكنولوجيا في البلدان الشامية ، منشور باللغة الانجليزية ، جامعة كمبودج ، ١٩٦٨ .
- ٢٤- محمد إبراهيم كاظم ، دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر ، المجلد ١٣ ، جامعة قطر : مركز البحوث التربوية ، ١٩٨٨ .
- ٢٥- محمد العزب موسى ، حرية الفكر ، القاهرة : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ .
- ٢٦- محمد الهادي عقيقي ، " حول مشكلات التعليم الجامعي " ، مجلة الثقافة العربية ، العدد الثاني ، القاهرة : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤ .
- ٢٧- محمد جواد رضا ، الحرية الأكاديمية ، بغداد : ١٩٦٨ .
- ٢٨- محمد جواد رضا ، التربية والتبديل الاجتماعي في الكويت والخليج العربي ، الكويت : وكالة المطبوعات ، ١٩٧٥ .
- ٢٩- محمد جواد رضا ، العرب والتنمية والحضارة ، الكويت : مكتبة المنهل ، ١٩٧٩ .
- ٣٠- محمد جواد رضا ، الإصلاح الجامعي في دول الخليج ، الكويت : دار الرييعان للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ .
- ٣١- محمد عمارة ، الأعمال الكاملة لرفاعة الطهطاوي ، بيروت : دار الكتاب اللبناني ، ج ٢ ، د.ت.٥٠ .
- ٣٢- محمد منير مرسي ، البحث التربوي ، أصوله ومناهجه ، القاهرة : عالم الكتب ، د.ت.٥٠ .

- ٣٣- محمد منير مرسى ، التطليم الجامعي المعاصر ، وقضاياها واتجاهاته ،
الوجهة : دار الثقافة ، ١٩٨٧ .
- ٣٤- محمد وجيه الصاوي ، " دراسة تقييمية لمركز البحوث التربوية بجامعة قطر
في ضوء أهدافه " بحث نواش ونشر في مجلد مؤتمر رابطة التربية الحديثة
، البحث التربوي ، الواقع والمستقبل ، في الفترة من ٢-٦ يوليو ١٩٨٨ .
- ٣٥- محمد وجيه الصاوي ، " حقوق وإجابات المعلم في ظل الديمقراطية " الكتاب
السنتوي في التربية وعلم النفس ، إشراف ، سعيد اسماعيل علي ، المجلد
التاسع ، القاهرة : دار الثقافة ، ١٩٨٤ .
- ٣٦- محمود تمير ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الوجهة : دار المتنبي ،
١٩٨٩ .
- ٣٧- نبيه يس ، أبعاد متطورة لفكر التربوي ، القاهرة : مكتبة الخانجي ، ١٩٧٩ .
- ٣٨- تميم الجسر ، " فلسفة الحرية في الإسلام " ، بحث ضمن مجموعة بحوث
في كتاب ، التوجيه الاجتماعي في الإسلام ، القاهرة : جميع البحوث
الإسلامية ، ج ١ ، ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية :

- 39- Altbach, P.G. The Academic Profession , An Uncertain
Future New York: Praeger, 1977.
- 40- Halsey, A.H & Trow, The British Academics , London : 40 -
Faber. 1971.
- 41- J. Bury, History of Freedom of Thought, London: 1930.
- 42- Knowles, Asa S. ed., Handbook of College And University
Administration, New York : McGraw-Hill Book Co. 1970.
- 43- W. H. Coates et al, The Emergence of Liberal Humanism,
New York: McGraw-Hill Co, 1966.
- 44- Wilson L. The Academic Man, London : Oxford Press, 1942.

المراجع :

- أحمد برحسين ، مجلة الأزمنة العربية ، الإمارات العربية المتحدة ، المجلد ١٠
في ١٩٨٠/٢/٢٠ .
- مجلة الأزمنة العربية ، الإمارات العربية : عدد ٤٩ ، في ١٩٨٠/٢/١٣ .
- مجلة الأزمنة العربية ، الإمارات العربية : عدد ٥٠ ، في ١٩٨٠/٢/٢٠ .
- جريدة ، الأهرام ، القاهرة : ١٩٧٦/١/١٨ .
- محسن محمد باروم ، " رسالة الجامعة في البلاد النامية مع بعض التطبيقات
الخاصة على أحوال التعليم العالي في المملكة العربية السعودية مجلة
الاستاذ ، المجلد الثالث عشر ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٦٦ .

الفصل الثامن

أهداف محور الأمية وبعض معوقات تحقيقها
في دول الخليج العربية

الدراسة وأهميتها :

لم تكن الجهود التي بذلتها دول العالم في العقد الثاني من القرن العشرين لاقتعدي تعليم الأميين ، ولم يلق المستوى أو المستوى اهتماما يذكر ، ولكن تطور حاجات العصر ، ومتطلبات الحياة بصورة مستمرة والحرص على أن يحقق تعليم الأمي غايته المرجوة ، في تنمية شخصيته ، وتنمية مجتمعه وأهليه لمستوى أفضل في فهم الحياة ومواجهة أسياتها . كل ذلك أدى إلى تغيير النظرة إلى المنهج التقليدي القديم ، وأكد ذلك ما أثبتته التجارب العملية بأنه لايفي بحاجات الدارسين ، ولا يحاجات المجتمع ، ومن ثم عكف المهتمون بمحو الأمية على دراسة أهدافه وطرق العمل فيها ، وتناولوها بالبحث والتجريب كما وكيفا ، فكان ما طرأ على مشكلة الأمية في النصف الثاني من القرن العشرين ، فبعد أن كانت مشكلة محلية يتفاوت حجمها ، والإحساس بها ، وأسلوب التغلب عليها بين دولة وأخرى أصبحت مشكلة عالمية ، شغلت كثيرا من المنظمات والهيئات العالمية والأقليمية ، وبعد أن كانت تعتمد على الجهود العفوية ، والارتجالية ، في إطار بعيد عن التخطيط الذي ينتظمها ، والتشريع الذي يوضح أبعادها وحدودها وطرائق العمل فيها ، أصبحت مسألة تقوم على الدراسة العلمية ، والتخطيط المدروس لمختلف جوانبها - وبعد أن كان ينظر إلى الأمية على أنها مجرد وصمة يثبني التخلص منها أصبحت مكافحتها ضرورة من ضرورات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، لأي بلد من بلدان العالم .

والدراسة ليست مجرد وصف يستعرض بطريقة شكلية ما اتخذته دول الخليج العربية من أهداف عامة وخاصة لمحو الأمية ، وإنما تقدم معالجة نقدية تحليلية ، لطبيعة الأهداف ، وخطط الدراسة والبرامج التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف، وذلك في إطار رؤية شمولية ، مقارنة ، على المستويين النظري والعملي .

أسئلة الدراسة :

تجيب الدراسة من الأسئلة التالية :

- ١ - ما واقع الأمية ، وطبيعتها في ضوء الامكانيات ومستوى الطموح ؟
- ٢ - ما واقع خطط وبرامج محو الأمية في دول الخليج العربية ؟
- ٣ - ما معوقات محو الأمية ، وسبل التغلب عليها ؟

منطل الدراسة :

يجدر بنا أن نحدد بعض المفاهيم والتي سوف نتعرض لها في الدراسة منها: الأمية ، والامي ، ومحو الأمية ، وتعليم الكبار ، والتربية الأساسية ، ومحو الأمية الوظيفي ، ومحو الأمية الحضاري .

الأمية : هي معناها اللغوي تدل على الجهل بالقراءة والكتابة ، وهذا ما عناه القرآن الكريم بأمية العرب حين قال " هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلو عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة " (الجمعة ٢)

الامي : يعرف بأنه الشخص الذي لا يعرف القراءة والكتابة بآلة لغة ، وقد تجاوز من التعليم الأولي . (وسوف نعرض لذلك بالتفصيل وفق تحديد كل دولة لمفهوم الأمي ، ومستواه التعليمي وعمره الزمني) .

محو الأمية : وهو يعني مفهوم محو الأمية التقليدي ، الذي يعتمد على فكرة تعليم الأميين القراءة والكتابة والحساب ، أو ما يسمى بالمهارات الأساسية - وتعد حملات محو الأمية في هذا الإطار عملية علاجية ، لأنها تهدف إلى علاج النظام التعليمي الذي لم يمتد لتعليم كل أفراد الشعب فيمحو أميتهم في طفولتهم في المدرسة الابتدائية - فهي علاج للفرد لأنها تصحح تخطئه ، فتعلمه المهارات الأساسية التي كان عليه أن يتعلمها من قبل .

وتقتصر الدلالة اللغوية لهذا المصطلح على معني محور الأمية الأبجدي ، " تلك
الرسوز: الألفية (١ - ب . ت) Alphabetisation صوتيا وكتابيا مما يمكن من
إجراء عمليات القراءة والكتابة "١.

تعليم الكبار : جرت العادة على استخدام هذا التركيب اللغوي (المحور الأمية
وتعليم الكبار) وكان محور الأمية شيء مستقل متميز عن تعليم الكبار . علما بأنه لا
يوجد إنسان يجهل أن محور الأمية مجال متفصل من مجالات أنشطة تعليم الكبار
وغالبا ما يقصد بتعليم الكبار في المنطقة العربية ، التعليم الأكاديمي أو
التعليم العام الذي يقدم للدارسين الكبار الذين مجت أميتهم ، كدراسة مسائية ،
يقصد الحصول على شهادات دراسية أعلى ، تتيح لهم مواصلة التعليم النظامي ،
أو الحصول على وظائف ٢.

لقد تطور مفهوم محور الأمية وتعليم الكبار إلى مسميات أخرى ، فلم يك
ينتهي النصف الأول من القرن العشرين حتى أصبحت الأمية الأبجدية في الدول
الصناعية الغربية شبه منتهية ٣ ، ولكنها أصبحت مشكلة رئيسة تتحدى جهود الدول
النامية من أجل التقدم والتنمية مما دعا إلى ضرورة البحث عن مفهوم جديد لمحو
الأمية ، يتناسب مع إقاع التطور وسرعة التغييرات الاجتماعية والاقتصادية في
جنيات العالم الحديث ، فظهر مفهوم " التربية الأساسية " ٤ .

التربية الأساسية : ظهر في الخمسينيات ، وقد جسمته اليونسكو ، في إطار تنمية
الاجتمع حيث تلعب التربية الأساسية دورا ملحوظا وتكتسب معانها ووظيفتها ، فهي
تهدف إلى : مساعدة الناس على فهم مشكلات بيئتهم وفهم حقوقهم ، وواجباتهم
كمواطنين وأفراد ، ومساعدتهم على اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات

(١) - محمود حمير ، تعليم الكبار ، ماهيم وصيغ ونهايات عربية ،
الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥ ، ص ١٩٣ .

(٢) - المرجع السابق ، ص ٢٠٣ .

(٣) - محمود حمير ، التربية المستمرة ، البحرين : مركز تدوير تعليم
الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٠ ، ص ٤٥-٤٦ .

تجعلهم أقدر على النهوض بمستويات معيشتهم ، والمشاركة بفاعلية أكثر في تنمية
بيئتهم لاجتماعيا واقتصاديا . واستكمال نقص الخدمات التعليمية التي يقدمها
النظام التعليمي^٤.

محو الأمية الوظيفي : في منتصف الستينيات تبني مؤتمر وزراء التعليم في طهران
عام ١٩٦٥ ، الاتجاه الوظيفي في محو الأمية الذي يستهدف تنمية أفراد قادرين
على تلبية مطالب العمالة والتنمية . وهذا المفهوم يتضمن محاولة الربط بين النشاط
الاقتصادي والاهتمامات الفردية ، وبين تطعيم القراءة والكتابة في تداخل مع
التدريب والتأهيل المهني . في مختلف قطاعات الانتاج الاقتصادي . وهو يلوم
على إغناء الأولوية لمواقع العمل التي تمثل مواطن اختناق بالنسبة للتنمية
الاقتصادية أو الاجتماعية نتيجة وجود أعداد من الأميين لم يكتفوا أنفسهم مع
متطلبات العمل والحياة في هذه المواقف^٥.

ولكن سرعان ما كثف هذا المفهوم الجديد بن تواحي قصور ظهرت في
تطبيقاته حيث ركزت الوظيفية على الجانب الفني والاقتصادي مهملة الجوانب
الأخرى الثقافية والاجتماعية ، حيث أن تعلم بعض المعارف والمهارات لا يصحبه في
معظم الأحوال تغير إيجابي في العقلية أو في السلوك ولذا فقد ظهر " المفهوم
المشاري لمحو الأمية " .

محو الأمية الحضاري : والذي يستهدف إحداث تغييرات جذرية في بنية المجتمع،
وإيجاد مناخ ثقافي ديمقراطي يسمح بتنمية الأفراد من خلال تنمية المجتمع في
إطار حركة حضارية شاملة^٦.

(٤) - محمد الهادي مطيعي ، " مفهوم تعليم الكبار " ، علم تعليم الكبار ،
القاهرة: الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦ ، ص ٨ .

(٥) - المرجع السابق ، ص ١٠-١١ .

(٦) - " نقطة تحول : نحو محو الأمية وتغير الاستجابات لها منذ
المجتمع العالمي " مستقبل التربية ، القاهرة : مطبوعات
اليونسكو ، العدد الأول ، ١٩٧٦ ، ص ٦٤ .

بمعنى أن هناك أمية أبجدية ، وهي أوسع شهرة ، وأمية حضارية وهي أكثر
إثرا فيما يمكن أن تلمسه الظاهرة من آثار سلبية ، ذلك أن الأمية الحضارية في
المناف الاجتماعي لنمو وانتشار واستمرار الأمية الأبجدية ، في نطاق المجتمع
التقليدي يستطيع الأمي أن يمارس حياة اجتماعية كاملة ويستطيع أن يجد عملا
تقليديا ، وأن يجمع قوته ، وأن يكون أسرة ، ويستطيع أن يكون له بورد ومكانته ، وأن
يمارس في بعض الأحيان نشاطا عاديا دون أن يكون للأمية الأبجدية أثر في ذلك^٧
وبذلك يمكن أن نحدد الإطار العام لفهم البعد الحضاري بعدد من المعايير
منها : تعليم المواطن مهارات القراءة والكتابة والحساب ، وأن تكون هذه المهارات
وسيلة لتطوير عمله ومهنته ، وأن تكون أيضا لتطوير حياته الثقافية والاجتماعية
والاقتصادية ، وأن يكون قادرا على أداء واجباته العامة تجاه المجتمع وممارسة
حقوق المواطنة والتزاماتها ، وتمكينه من مواصلة تعليم وتطوير مهاراته وقدراته
واستثماراتها في بناء المجتمع^٨.

واقع أهداف محو الأمية :

الأهداف بحكم كونها تعبير عن فلسفة وثقافة وحاجات ، فهي متدخل أولي
ورئيس يوجه أنظارنا إلى حقيقة أولويات العمل في حقل هذا النشاط التطبيقي ،
ومدى توافقها مع الإمكانيات المتاحة ، ودرجة إشباعها للحاجات الوطنية والمهنية
والثقافية والاجتماعية للمواطن والمواطن ، وكثيرا ما تخضع عملية اختيار الأهداف،
وتحديد مدلولاتها ، لمؤثرات خارجية لاتعبر عن واقع حي ، ناطق بمشكلاته
الخاصة وظروفه النوعية ، وإنما تعبر عن سياسة النقل والمحاكاة والتقليد لسياسات
عامة وهيئات تربوية تملأ أسماح للعالم بمفاهيم جذابة قد لاتصلح للتطبيق العملي

(٧) - محي الدين حابر ، دراسات حول قضايا التنمية وتعليم الكبار ، من
مختبرات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥ ، ص ٢٧.

(٨) - عبد المجيد رشيد ، محو الأمية الحضارية في الأقطار العربية
بجدة ١٩٨٢ ، ص ١٠.

في واقعنا العربي الذي له طابع يميزه وظروف خاصة به .

لقد ارتبطت الأهداف بحقيقة النظرة إلى طبيعة محو الأمية ومفهوم تعليم الكبار . ولهذا فقد تطورت الأهداف بتطور المفاهيم المتعاقبة على النحو الذي قدمناه من قبل . وتكاد تنحصر جملة الأهداف العالية التي ارتضتها دول المنطقة في إطار المفهوم الحضاري لمحو الأمية ، وهو المفهوم الذي يجب - لحداثته واتساع حدوده وشمول مناميه - ما قبله من مفاهيم ، ويحتل مكانته في عرش الترجية الدولي لتشريعات محو الأمية وتعليم الكبار .

وقد لخصته " استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية " في صيغة مشروقة موجزة تقول : تهذيب الإنسان العربي من أميته الأبجدية والحضارية معا وفي أن واحد ، وذلك بالوصول به إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من :-

أ - تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب ، إلى المستوى الذي يؤهله لمتابعة الدراسة والتدريب .

ب- الإسهام في تنمية مجتمعه وتجديد بنيانه لتوفير المناخ الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعليم .^٩

من الهدف السابق يتضح لنا أن الهدف الفرعي الأول يعني على السواء محو الأمية وتعليم الكبار في مجالين هما : تمكن من المهارات الأساسية ، ودراسة وتدريب مهني ، وأن الأنشطة التي يستدعيانها وتحقق أهدافها تتطلب إقامة نظام محكم من التربية الأساسية يأخذ مكانه كجزء مقدم داخل نظام أكبر للتربية المستمرة .

(٩) - اقترنت هذه الاستراتيجية في الدورة الاستثنائية الأولى للمؤتمر العام بالقرطوم في ١٩٧٨ . (وقد وضعت من قبل المؤتمر الثالث لمحو الأمية ، عام ١٩٧٦)

(١٠) - استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦ ، ص ١١ .

وكما أن هدف " تملك المهارات الأساسية " للتعليم في مستوى مناسب يمثل المفهوم الوثائقي في أول معانيه ، بينما يمثل هدف " الإسهام في تنمية المجتمع وتجديد بنيانه " المعاني الكاملة والممتدة لهذا المفهوم في سياق الحضاري الذي يستهدف تنمية الفرد من خلال تنمية الطبقة أو الجماعة التي ينتمي إليها ومن خلال تطوير بنياتها الاقتصادية والاجتماعية . وأن مبدأ " تحرير الإنسان " من قيود العجز والجهل والتخلف ، تلك القيود التي بها تشل حركة الفرد بسبب أميته الأبجدية والحضارية ، يعبر عن جوهر فلسفة التحرر الإنساني التي أرسى قواعدها " بابلو فرير " ورفاقه .

إن الأهداف الملمنة التي حددتها دول الخليج العربية والتي تفصح عنها التوجيهات والخطط لاتشريع في الواقع عن هذا الإطار الفلسفي أو السياسي لمشروعات محور الأمية وتعليم الكبار . وسوف نعرض لها بالتفصيل : في دولة الإمارات العربية المتحدة تهدف محور الأمية إلى :

- ١ - اكتساب القدرة على القراءة والكتابة والتي تمثل أساس التقدم الحضاري في كل عصر .
- ٢ - اكتساب القدرة الحسابية كوسيلة لأجد منها للتعامل .
- ٣ - الإلمام بطرق المجتمع ومشاكله والتطورات التي تحدث فيه .
- ٤ - الإلمام بثقافة دينية وتقنية يهتدي بها في الحياة .
- ٥ - اكتساب الدارس القدرة على تنمية شخصيته والقدرة على الاستمتاع وإسعاد حياته^{١١} .

كما أن هناك تفاصيل لأهداف استقرائية تعليم الكبار ومحور الأمية أبرزت بشكل تفصيلي المستوى المنشود للمتعلم ، ووضعت أولويات للعمل في مجال محور

١١ - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، نحو غد مشرق ، نشرة دورية بمناسبة اليوم العالمي لمحور الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٨٣ ، ص ٧ .

الأمية ، كما ركزت على برامج إعداد المرأة وتعليمها^{١٢}.

وبدولة البحرين جاء في قانون التربية والتعليم بالباب الرابع مادتني (٥٨)، (٦٠) مايلي :^{*} « هو الأمية مسئولية وطنية هدفها تعليم الأميين من المواطنين ورفع مستواهم ثقافيا واجتماعيا ومهنيا . وتضع الوزارة خطة للقضاء على الأمية » ،^{*} التعليم الوظيفي إطار أساسي لبرامج محو الأمية ، يستهدف مساعدة الأمي على اتقان مهارة القراءة والكتابة والحساب علاوة على زيادة قدرته على خدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ونموه . . .^{١٣}

وقد استهدفت برامج محو الأمية في البحرين مايلي :

- ١ - الوصول بمستوى الدارس في مهارات القراءة والكتابة والحساب إلى ما يعادل نهاية الصف الرابع الابتدائي .
- ٢ - تزويد الدارس بقسما من المعرفة في موضوعات التربية الدينية والثقافية العامة والعملية بالنسبة للنساء ببعض المعارف في مجال التربية النسوية .
- ٣ - الحرص على عدم ارتداد الدارس ثانياة إلى الأمية وذلك بتوفير فرص المتابعة التي يتحمل بالدارس إلى ما يعادل نهاية المرحلة

(١٢) - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، دراسة حول ملامح استراتيجية محو الأمية في دولة الإمارات ، الإدارة العامة لتعليم الكبار ، ١٩٨٤ ، ص ٦٠-٦٣ .

(١٣) - وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، قانون التربية والتعليم ، الباب الرابع، الفصل الأول ، مادتني (٥٨-٦٠) .
انظر رقية سليم حمود ، التعليم في البحرين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧ ، ص ٤٢٢ .

الابتدائية^{١٤}.

وفي المملكة العربية السعودية حددت المادة (٥) من اللائحة التنفيذية أهداف محور الأمية فيما يلي :

- ١ - تنمية حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بالقدر الضروري من العلوم الدينية .
- ٢ - اكتساب الدارسين مهارات القراءة والكتابة والحساب .
- ٣ - تزويد الدارسين بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن الفرد من تطوير نفسه وأسرته ، ومن المشاركة في النهوض بمجتمعه ، ومن القيام بواجبات المواطن المستنير^{١٥}.

أما أهداف تعليم الكبار فقد حددتها المادة (٦) بالأمور التالية :

- أ - تعميق حب الله وتقواه في قلوب الدارسين وتزويدهم بما يحتاجون إليه في حياتهم من العلوم الدينية .
- ب - إتاحة الفرصة للنهن أنهن المرحلة الأساسية من محور الأمية لمواصلة التعليم في المراحل الأخرى .
- ج - توفير المواد اللازمة لاستمرار الكبار في القراءة والكتابة منعا لارتدادهم للامية وتغفيرا للبيئة المتعلمة .
- د - تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادية^{١٦}.

(١٤) - وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، واقع البرامج المتطورة لمحو

الامية وتعليم الكبار في دولة البحرين - ١٩٨٥ ، ص ١١-١٢ .

(١٥) - وزارة المعارف ، السعودية ، "اللائحتان التنظيمية والتنفيذية لتعليم الكبار ومحور الأمية" إدارة التعليم بمنطقة الرياض ، ص ٣٦ ،

(١٦) - المرجع السابق ، ص ٢٧ .

وفي سلطنة عمان فقد وضعت أهداف تعليم الكبار ومحو الأمية من خلال ماتسهم به المناهج العمانية في مجال :

- ١ - العمل على إعداد المواطن العماني إعداداً صالحاً يمكنه من القدرة على صنع التقدم والأمن والرفاهية في أسرته ومجتمعه ، ووطنه .
- ٢ - تأهيله ليكون قادراً على تفهم العالم بتقبل كل جديد مفيد ويتكيف معه .
- ٣ - ولتسلك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب إلى مستوى يؤهله لتابعة التدريب والدراسة في المستقبل^{١٧} .

وفي عبارة محددة المعاني تبين السلطات التربوية الحد الأدنى للمستوى الوظيفي على النحو الإجرائي التالي :

- أ - القدرة على قراءة فقرة من صحيفة يومية بفهم وطلاقة .
 - ب - القدرة على التعبير الكتابي عن فكرة أو أكثر تعبيراً واضحاً .
 - ج - القدرة على كتابة قطعة إملاء كتابة صحيحة .
 - د - القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها وإجراء العمليات الحسابية الأساسية التي تتطلبها حياة الفرد اليومية^{١٨} .
- وهذه القدرات - مع تعلم أصول التربية الدينية وأساسيات الثقافة العامة - تؤدي إلى تكوين المواطن المستنير القادر على الاتصال بماضيهِ وتفهيم حاضره ،

(١٧) - وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان - محو الأمية وتعليم الكبار - المديرية العامة للتعليم - في اليوم العالمي لمحو الأمية ١٩٨٤ ، ص ١٤ .

(١٨) - تخریجات محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية - القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٧-١٠٨ .

والقادر على وضع الخطط الكفيلة بتأمين حياة أفضل في المستقبل .

وفي دولة قطر لا يوجد حالياً قانون نحو الأمية وتعليم الكبار وإن كان هناك مشروع بقانون^{١٩} ، في هذا الصدد ولم يوضع هذا القانون أهداف محو الأمية وتعليم الكبار .

كما أن الباحث لم يعثر على كتاب أو مرجع ، يمكن أن يجد فيه أهداف محو الأمية وتعليم الكبار ، في دولة الكويت .

ونستطيع أن نقدم أهم المعوقات ، والمشكلات ، وبعض جوانب الضموض التي تحيط ببرامج وخطط محو الأمية ، بحيث تجعلنا نشعر بقصور في أداء رسالتها ، وقد نلاحظها بكونها محاولات مسدودة لم تقدم الكثير في مجال محو الأمية ، أو قد تبدو متعثرة في طريق عملها . فإين معرفة هذه المعوقات ودراستها تعين على حلها ، حتي تؤدي برامج محو الأمية رسالتها وتنهض بالمجتمع وتنفذه نحو التقدم ومن بين الجوانب التي يكتنفها الضموض وقد تؤدي إلى السير بنا في متاهات كثيرة هو صومية الأهداف وطبيعتها . ومن ثم يجب أن نعلق على ما جاءت به القوانين والقوانين ، ونبدأ بالأهداف .

فمن خلال استعراضنا لأهداف وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربية ، نستطيع أن نقدم الملاحظات التحليلية التالية :

— هناك بعض الدول ، لم تضع لها بعد قانوناً نحو الأمية وتعليم الكبار ، وكل ما لديها مشروع بقانون لم يقر إلى الآن ، ولم يتضمن في شأياه أية إشارة أو صياغة لأهداف محو الأمية وتعليم الكبار . وهذا في حد ذاته يعني أن الخطط

١٩ - عبد الغني النوري ، ويوسف الملا ، تطور تعليم الكبار ومحو الأمية في دولة قطر ، الدوحة دار الثقافة ، ١٩٨٧ ، ص ١٩٠ - ص ٢٦٩ - ٢٧٢ .

والبرامج قد يشرىها بعض جوانب الفهم والعدم التحديد والسير وفق تقديرات واجتهادات القائمين عليها .

— معظم أهداف محو الأمية وتعليم الكبار ، أهداف عامة ، تميراتها مطاطة، تحتاج مزيداً من التوضيح والتفصيل الإجرائي ، مثل " اكتساب القدرة على تنمية الشخصية " كيف يتم ذلك ، وما هو المستوى المطلوب ؟

إلا أن هناك بعض الدول مثل الإمارات ، وعمان ، قد تضمنت في أهدافها مفاهيم متعددة وصيغت بمبارات إجرائية واضحة لتحديد مستوى المتعلم الذي ينبغي أن يصل إليه بعد تحصيله برامج محو الأمية وتعليم الكبار ، فتجد مثلاً عبارة " قراءة لفقرة أو عمود من صحيفة يومية بفهم وطلاقة ، كتابة قطعة إملاء كتابية صحيحة " . . .

ومن ثم فإن عدم تحديد مستوى المتخرج من فصول محو الأمية يضمن أمام تساؤل هام ، فيما تصده بعض القوانين والتشريعات بمعادلته بمستوى خريج التلميز بالصف الرابع الابتدائي ، فهل هذا المستوى مقبول ؟ وهل هذا المستوى يؤدي للهدف المنشود الذي يستطيع فيه الفرد أن يكون إنساناً حضارياً ، أو قد محيت أميته الحضارية ؟

فتجد بالمشروع المقترح لقانون محو الأمية بدولة قطر مادة (١) التي تعرف الأمي ، وتحدد فئات المستفيدين بالمشروع فتتص على أنهم " جميع المواطنين الأميين الذي تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والخامسة والأربعين ، وغير الملقدين في أية مدرسة ولم يصلوا في تعليمهم عند العمل بهذا القانون إلى مستوى نهاية الصف الرابع الابتدائي " وتشاركهما في ذلك دولة البحرين . وهناك بعض الدول مثل السعودية لاتحدد مستواهم بالصف الرابع بل بمستوى التلاميذ الذين تخرجوا في المرحلة الابتدائية ، وتشيف دول أخرى مثل البحرين وعمان هدف التدريب

(٢) - وزارة التربية بدولة الإمارات ، مرجع سابق ، ص ٤-٦ .

(٣) - مشروع لقانون مقترح ، انظر : عبد الغني النوري، مرجع سابق ص ٢٦

المهني ، بقصد تكيف المواطن على متطلبات العمل ورفع كفاءته .
وهكذا ارتفعت مستويات محو الأمية لتجاوز مستوى الصف الرابع الابتدائي
إلى مستويات في سلم التعليم العام ، وفي إطار تربية مستمرة تعني الثقافة
والتدريب المهني إلى آخر الأنشطة التي تتطلب حركة حضارية شاملة .

ويجيب محي الدين صابر على سبب تحديد مستوى الصف الرابع الابتدائي
بقوله : " أن التشريعات الجديدة متأثرة بالسلم التعليمي القديم الذي كانت المرحلة
الأولية فيه أربع سنوات ، مع أن مستوى الصف الرابع في المدرسة الابتدائية
الجيدة غير مستواه في المدرسة الأولية ، الأمر الذي دعا إلى أن تكون لمحو الأمية
مرحلتان ، مرحلة المكافأة ، ومرحلة المتابعة " ٢٢

ومن ثم تؤكد على أهمية تحديد المستوى المطلوب الذي ننشده لكي يصبح
الفرد لديه الوعي والقدرة ، ويصبح متعلما حضاريا . ولذلك تشير أحدى وثائق
اليونسكو إلى أهمية تحديد مفهوم محو الأمية ، حتى لا يكتفه الفهم الذي قد
يسبب صعوبات في المقارنات الإحصائية بين الدول ، نظرا لتفاوت تلك المستويات
واختلاف المفهوم ، فتعرض وجهة النظر التالية : " يختلف هذا المفهوم من بلد لآخر ،
فالقدرة على القراءة والكتابة تنسب في بعض الأحيان إلى الشخص الذي يستطيع
قراءة الحروف الهجائية . وفي حالات أخرى ينبغي أن يكون الشخص قادرا على
قراءة نص ذي طول متفق عليه وفي البلاد التي تتمتع بمستوى عال من التعليم
والتكنولوجيا المتقدمة تراعى شروط أصعب ، وفي بعض هذه البلاد لا تنسب القدرة
على القراءة والكتابة لمن يجيزون عن ملء استبيان معتقد أو استبيان تعليمات
تحريرية على قدر من التقنية ، ولا مفر من التسليم بأهمية تحديد معايير لمحو الأمية
وفقا للظروف الخاصة بكل بلد وإن أشر ذلك بإمكانية المقارنة الإحصائية ، ومع ذلك

٢٢ - محي الدين صابر ، الأمية مشكلات وحلول ، بيروت : المكتبة
العصرية ، ١٩٨٦ ، ص ٨٤ .

ينبغي العمل على تحديد معايير تكون هي الحد الأدنى المشترك بين البلاد " .

— ومعظم الأهداف إذن مرتبطة بمفاهيم دواية نحو الأمية وتعليم الكبار وذات طبيعة عامة لا تميز عن خصوصية قومية أو وطنية أو محلية - وقد نقلت على مستويات : من المستوى العالمي (مثلا في منظمة اليونسكو) إلى مستوى قومي (الجامعة العربية ، الجهاز العربي نحو الأمية) وقد ينتقل إلى المستوى إقليمي (ممثلا في مكتب التربية العربي لدول الخليج) .

هذا النقل له محاسنه ، فهو يعبر عن سياسة التعاون بين الدول ، وتبادل الخبرات ، والتنسيق فيما بينها ، وتستفيد الدول من خبرات الدول الأخرى ، لتصين أوضاعها ، فهي تقطع مراحل التخلف من أقصر الطرق ويقل تكلفه ، لكن النقل له ميوه من ناحية أخرى ، حيث تصاحبه غالبا عقلية مستسلمة ، مبهورة بالجديد ومحبة لمسايرته دون مناقشة أو تعديل - ويكون النقل في طبيعته هذه قناعات وممارسات خاطئة ، ويصبح اجتهدنا بدعة ، أوترا لا ضرور له ، وقد نقوم بتجريب الجديد ، ولكنه تجريب بالمحاكاة ، أي تجريب يقوم على نقل التجارب وتقليدها شكليا ، وبطريقة مصطنعة لتبرير صلاحيتها ، ويقصد تسميتها .

" لقد تبيننا أهدافا كبيرة ، براقة جذابة ، وقد تتجاوز نطاق إمكاناتنا المادية والبشرية ... إن محور الأمية في أنبي مستوياته مبدل أساسي لابد من المرد به دون التوقف عنه - مع تأمين طريق التقدم وعدم الارتداد - وهذا التأمين الذي يجنبنا الكوسن أواني من الجري الذي يقدر فوق الواقع ويصل بنا إلى غاية مضللة كل ما عندها سراب ... " .

" لقد تخيلنا من هدف محور الأمية الأبجدي لنأخذ بالهدف الوثيقي أو المضاري مجارة لصوغ التقدم حتي ننفي عن أنفسنا تهمة التخلف ، دون أن

(٢٣) -اليونسكو نحو الأمية ١٩٧٢-١٩٧٣ ، التقدم الذي أحرزته جهود

محور الأمية في مختلف القارات ، باريس ، ١٩٨٠ ، ص ١٧ .

(٢٤) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٢٢٤-٢٢٥ .

يكون انتقالنا هذه نتيجة تطور طبيعي يستهدف تحسين الكيف ، ولكننا لم نتجع في محور الأمية كميًا ، وانجهنا لتحسينه كيليًا ، ففسرنا الأثنين وإدخلنا في الجهيتين - إن التحسين الكيفي لا يأتي إلا في مرحلة تالية حين نحقق نجاحا كميًا واسع النطاق وفي مستوى المحور الأيدي ^{٢٥} .

— ركزت بعض دول الخليج العربية مثل السعودية وقطر على أهمية الدراسات الدينية ، ونصت السعودية على ذلك في أول فقرة في الأهداف الوطنية ، وقد اتفق هذا مع ما أعد من برامج ومواد دراسية ، حيث أن بالسنة الأولى والثانية التي تسمى " محور الأمية " يدرس المتقدم ، ثلاث حصص في الأسبوع مواد شرعية ، وفي مرحلة " المتابعة " التي تمتد عامين يدرس أربع حصص في الأسبوع - أما دولة قطر فعقدت حصص التربية الإسلامية ثلاث في السنوات الأربع لمحور الأمية .

لقد كان الهدف الديني يحتل الترتيب الثاني في دولة البحرين ، وفي دولة الإمارات جاء في الترتيب الرابع من الأهداف ، وفي الحقيقة لا يهتم الترتيب بقدر الاهتمام بالمحتوي والبرامج المقدمة ، ولا يهتم الكم بصورة عامة ، ولكن الأهم هو الكيف أو المضمون الذي يقدم من خلال المناهج الدينية ، ومن خلال المواد المقررة الأخرى في اللغة العربية وغيرها - وكذلك الترتيب المنطلي للأهداف هو الذي يحدد وضعها حيث أن الدارس لا يمكن أن يلم بالثقافة الدينية ليهتدي بها في الحياة . إلا إذا تمكن من القراءة والكتابة أولاً - ومن ثم كانت أهداف دولة البحرين أثر واقعية ، وتسلسلا منطقيا .

ونقرأ هنا ما قدمه " محمود قمبر " في دراسة عميقة خاص فيها لمحتوي ومضمون الكتب الدراسية المعدة كمناهج لمحور الأمية وتعليم الكبار ، فيقول :
« المناهج تقوم في بنائها على أسس دينية أو أيديولوجية اجتماعية واقتصادية وعلمية ، فالتربية الدينية تأتي في مقدمة المواد الدراسية ، حتى مع أميين مبتدئين في التعلم ، وكلها تعبر عن اهتمامات دول الخليج بضرورة التمسك بتعاليم الدين .. »

٢٥ - المرجع السابق ، ص ٢٢٥ .

ويعرضها يسير في خط مذهبي سلفي ، كالخط الوهابي الذي تشرب من فلسفة ابن تيمية الغينية ، وتأخذ به السعودية وبعض دول المنطقة . . واختلقت أحجام الكتب الدينية من دولة إلي أخرى . . وثقافتها هي كثافة مادتها المطروحة بأقل عدد من الصفحات كما في كتب التربية الدينية للصف الثاني محو أمية بالبحرين ، إلي عدد من الصفحات الكثيرة كما نجد في دولة قطر بكتاب الثقافة الإسلامية للراشدين ، يعرض مادته بأسلوب مبسط ومسهب . . والغريب أن الكتب التي أسرفت في مادتها لم تراع أن الدارسين متبدنون ولم يسيطروا بعد على مهارات القراءة والكتابة بشكل وظيفي ، . . كما أنها لم تراع مبدأ التدرج في عرض المادة أو الشكل الملائم . . وأن مستوى المادة المقدمة فيها تعادل في مرحلة الأساس ما يدرس في الصفوف الأربعة بالمدرسة الابتدائية ، وفي مرحلة المتابعة تعادل ما يدرس في الصفين الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية . . وقد سبق أن ذكرنا بأن الأمي لم يتمكن بعد من مهارات القراءة والكتابة ، وأن الأسلوب المدرسي الذي يطبق على برامج محو الأمية غير واقعي ، . . بل قد قدمت للدارس كتيبات مبسطة أو مبادئ أو خطوط عريضة تلخص الدروس الدينية لكان أجدي وأنفع .

ثم إن تدريس موضوعات كالطهارة والصلاة والصوم للدارسين بالغين ، يمارسون هذه العبادات ، إنما هو مساكاة لما يعمل به في المدرسة الابتدائية مع أطفال لا يزالون مجهلون احكام مثل هذه العبادات . إننا لانريد أن نغني الثقافة الدينية من مناهج محو الأمية . ولكن إذا كانت الثقافة الدينية في مستوى اهتمامات الدارسين وتقدم لهم بطريقة حوارية إقناعية ، وتنور حول مشكلات الحياة اليومية وتبصر برأي الدين في الحياة والعمل واحترام الإنسان ، لتحولت هذه المادة إلي قوة جاذبة للدارسين ودألة لتعلمهم وتقديمهم . ووصلت بهم للمستوى المنشود وهو محو الأمية الحضاري^{٣٦}.

تجاهلت الأهداف عند صياغتها التأكيد على مبدأ متابعة المتخرجين

٣٦ - نفس المرجع . ص ٣٠٨ - ٣٢٠ .

لدراسات التالية لإبرامج محور الأمية، حتي يواصلوا الدراسة لنهاية ، ولم ينص على ذلك إلا في أهداف نواتي البحرين والسعودية ، مع إشارة مابرة في نصوص سلطنة عمان ، التي تذكر "٠٠٠ إلى مستوى يؤهله المتابعة التدريب والدراسة في المستقبل " .

فإن أهمية المتابعة ومواصلة الدراسة بعد إبرامج محور الأمية ضرورة لضمان عدم ظهور مشكلة الارتداد ، أو التبخر التعليمي . فكلما نتجه أنظار المسؤولين إلى إدراكه خطورة التسرب المعنوي والذي يعني تبخر المكسبات التعليمية أو قلة تأثيراتها عند المتعلم ، مما يفقد نشاط محور الأمية كل وظيفته ويجعل الإنفاق فيه تبديداً للمال والجهد ، فالذي يهم المسؤولين هو فتح الفصول ، وحضور مادي للدارسين ، وانتظام شكلي ، وعند العاملين معايير اصطلاحية تحملهم على تثبيت نسب نجاح تتصاعد ولا تهبط لأمر مهنية واجتماعية وسياسية معظمها خارج عن جادة الموضوع في التقييم والتقدير . ويصعب علينا إدراك عبارة وردت في تقرير كويتي " يرفع ارتفاع نسب الغياب في الفصول فإن نسب النجاح معقولة جداً إذا قورنت بنسب النجاح في التعليم العام "٢٧

والسلطات التربوية في الإمارات تطل ارتفاع نسبة التسرب المادي إلى انقطاع الارتباط بين المتطلعات والمائد ، كما تطل إرتداد الدارسين إلى أسيئهم إلى قصور المستوى الذي وصلوا إليه من مستوى التقدم ، وإلى انتفاء الضرورة الاجتماعية لاستخدام مهاراتهم "٢٨

كما يرى بعض المختصين أن الأمية ستبقى عبئاً ثقيلاً وهماً كبيراً لأن ما

٢٧ - وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت ، الهمم العالي الثالث لمع

الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٧٨ .

٢٨ - وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات، نحو غد مشرق، مرجع سابق ١٩٧٨ .

يمحي منها ينمحي أثره ، ويريد كثير من الدارسين إلي صفوف الأميين^{٢٩} .

و الخلاصة أن رعييد الأمية سيظل دائما في حالة انتفاخ تنفيذية موارد قياضة من نمو سكاني ، وزيادة تسرب ، وكثرة المرتكبين ، وإن تستطيع أنشطة محو الأمية أن تثبت قاطعتها ما لم تفر من طبيعة العوامل السلبية التي تحيط بها وتؤثر في قدرتها على العمل ، ومنها التشريعات^{٣٠} وتصوص القوانين المنظمة لذلك ، والتي سوف نتطرق إليها فيما بعد .

— لم تنص أهداف برامج محو الأمية في دول الخليج العربية على أهمية البرامج النوعية لتعليم المرأة بكونها نصف المجتمع المستهدف ، وقد أشارت برامج محو الأمية في المملكة العربية السعودية بصورة غير مباشرة إلي ذلك عندما نصت على ' تنظيم برامج ثقافية متنوعة للكبار تلبي احتياجاتهم ' . .

وفي الحقيقة هناك دول كثيرة تضع في برامج محو الأمية دراسات ذات صلة مباشرة بالمرأة واحتياجاتها ، وهذه الدول هي السعودية ، والبحرين ، ودولة قطر ، حيث روعي أن تكون مناهج محو أمية النساء في قطر قائمة على : أ - أن تكون ذات صلة مباشرة بالمرأة واحتياجاتها الصحية والروحية والشخصية ، وذلك لمعاينتها في حل مشكلاتها ، ب - ذات صلة مباشرة بحياة أسرته ومنزلها باعتبارها ملوكي الأسرة ومسكنها ، ج - لها صلة بالطفل وتثنيته سليمة من كل النواحي^{٣١} .

فمن الأولويات المطروحة هو التركيز على تعليم المرأة رغم التقدم الحالي في مجال التعليم وانتشاره ، إلا أن الرصيد الباقي من الأمية من النساء كبير ، ومن ثم ، فإن الجهد ينبغي أن يركز على محو أميتهن تعويضاً لما فاتهن من التخلف .

٢٩ - مميح عيسى ، ' حقائق علمية ومفهوم حضارية علي مدار الأمية ' تعليم الجماهير ، انظر محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ص ٢٦٦ .

٣٠ - عبد الفتحي النوري ، مرجع سابق ، ص ١٥٤-١٥٥ .

إن الأمية بالنسبة للمرأة لها أكبر تأثير على وضعها الاجتماعي من الرجل ، فالرجل الأمي قد يتفاخى من حقوله الاجتماعية - وقد تختلف هذه الحقوق نوعاً ودرجة في كثير من الأحيان - لكن المرأة دون تعليم تفقد كثيراً من حقوقها الأساسية وحريتها في الحركة داخل المجتمع إلا في إطار الوظيفة التقليدية في البيت ، فالتعليم وإن كان حقاً للمواطنين جميعاً ، إلا أنه بالنسبة إلى المرأة سبيل حريتها الأساسية ، إن لم يكن السبيل الوحيد .

وفي الواقع لقد بدأت دول الخليج أنشطتها في محو الأمية في عهد متأخر نسبياً ، (فقد بدأت السعودية برامجها نحو عام ١٩٤٥ ، والكويت في عام ١٩٥٠ ، وبوالة قطر في ١٩٥٤ ، والبحرين في ١٩٦٠ ، والامارات في ١٩٦٨ ، وعمان في ١٩٧٢) . وهذه البدايات كانت خاصة بمحو أمية الرجال ، ولم يبدأ محو أمية النساء إلا في أزمنة تالية وعلى مسافات مختلفة . فمحو أمية النساء بالسعودية جاء في عام ١٩٧٣ ، أي بعد مرور أكثر من خمسة وثلاثين عاماً من العمل في محو أمية الرجال ، وفي قطر جاء في عام ١٩٧٦ ، أي بعد مرور أكثر من عشرين سنة وفي الكويت جاء في عام ١٩٦٣ ، أي بعد مرور أكثر من عشر سنوات .

وكان الهدف الرئيس في محو الأمية مرتبطاً بالمفهوم الأبدي ، ومتأثراً بالفلسفة الليبرالية القائمة على التطوعية ، وحرية الكبار في التعلم ، وظل العمل تقليدياً حتى بدأ مفهوم محو الأمية الوظيفي يتسع وينتشر بعد عام ١٩٦٦ . إذن فالتركيز على محو أمية المرأة أمر حيوي ، ومن الضروري أن تنص عليه اللوائح والقوانين وأهداف برامج محو الأمية وتعليم الكبار .

أهم المعوقات :

بعد أن قدمنا أهداف برامج محو الأمية في دول الخليج العربية ، ولطرحنا بعض الملاحظات والسلبيات التي لها انعكاسات على مسيرة محو الأمية ، من حيث أن مقدمات محو الأمية قد يكون من بينها ، عدم وضوح الأهداف وعدم دقة

صياغتها ، وطرحها الزائد الذي لا يستند على أسس من واقع المجتمعات العربية وظروفها ، إنما جاءت صياغتها صدي لصيحات عالمية .
ومن هنا نضيف إلى معوقات محو الأمية في دول الخليج ، أهم الأسباب التي لها أثر في تعطيل مسيرة القضاء على الأمية ، أو التي حالت دون نجاح برامجها . وسوف نقدمها في جوارب محددة ، أهمها : الناحية التشريعية ، والعوامل الشخصية للدارسين ، والعوامل الاقتصادية ، والعوامل الاجتماعية ، ثم العوامل الثقافية (العلمية التعليمية) .

أولاً : التشريعات والقوانين :

توجد تجاوزات في نظرة دول الخليج العربية إلى الأمي ، الذي يطبق عليه برامج محو الأمية . فدولة الإمارات تحدد سن الأمي الملزم بالتعليم ، وهو السن المحصور بين فئة ١٥-٤٥ سنة ، تمثيلاً مع نفس وثيقة الاستراتيجية^{٣١} . أما المملكة العربية السعودية فهي لم تحدد بداية السن بشكل قاطع وإنما تعني به " الذي لا يجيد القراءة والكتابة وتجاوز أعلى حد لسن القبول بالمدارس الابتدائية ولم يبلغ سن الخامسة والاربعين"^{٣٢} . أي سن ما تمضي الثانية عشرة . وسلطنة عمان تذل قليلاً بالسن وتأخذ ابتداءً من سن الماشرة وما بعدها ، وكذلك دولة البحرين . أما دولة قطر ففي المشروع بقانون يحدد " جميع للوطنين الأميين الذين تتراوح أعمارهم بين سن الثامنة والخامسة والاربعين"^{٣٣} .

مما سبق يتضح لنا عدم تحديد دقيق لبداية عمر الأمي ومن ثم تختلف طبيعة البرامج ، وفقاً لحاجاته ومدوله وهذا الاختلاف والتباين قد يؤدي إلى عدم

٣١ - محمود قمبر ، تعليم الكبار - مرجع سابق ، ص ٢٣٤ ، انظر وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، حول الاستراتيجية ، ١٩٨٤ ص ٢-٦ .

٣٢ - تشريعات محو الأمية - مرجع سابق ، ص ٨-١١ .

٣٣ - عبد الفتحي الخوري ، مرجع سابق ، ص ٢٦٩ .

دقة البيانات الإحصائية بين دول الخليج منذ حصر أعداد الأميين فيها لعمل المقارنات .

كذلك في التشريعات والقوانين لم تضع حقوقات كافية لن لم يلتحق بالبرامج المتخصصة لمحو الأمية ، وإن وجدت حقوقات فهي غير رادعة أو كافية ، وإلى حد كبير فإنها لا تنطبق . ففي مشروع قانون محو الأمية وتعليم الكبار في دولة قطر ينص على : " يعاقب بفرامة يحددها المجلس الأعلى لتعليم الكبار ومحو الأمية ، كل شخص يرد اسمه في القوائم المحددة لمحو الأمية طبقاً لأحكام هذا القانون ويمتنع عن تلقي الدراسة أو يتخلف عن حضور الامتحانات دون مبرر مقبول " ^{٢٤} وفي الحقيقة لم تعدد حجم الفرامة . ومن هنا نستطيع أن نجمل أهم الملاحظات حول التشريعات :

١ - غياب التشريع الملزم للأطفال من سن (٦) سنوات : حيث أن من معوقات تشريعات محو الأمية عدم توفر تشريع ملزم للأطفال في سن السادسة . لأن غياب مثل هذا التشريع يفرض أعداداً هائلة من الأطفال كل عام ممن لا يلتحقون بالمدارس الابتدائية وبالتالي يزداد جيش الأميين . وهذا ما يسمى بحجم الاستيعاب في المدرسة الابتدائية .

٢ - عدم وجود حقوقات أو تشريع ملزم : فكثير من تشريعات الدول العربية تشير إلى أن التعليم في محو الأمية يقوم على أساس الرغبة الشخصية ، كما أشرنا من قبل وهي النزعة الليبرالية ، وفي تشريع سلطنة عمان لم ينص على الالتزام . فالتشريع يجب أن ينص على الالتزام ، إلا إذا كان الالتزام غير ممكن ، وقد حددته بعض التشريعات ، بقولها " ولا يعني منها إلا المصابون بمرض أو عاهة " ^{٢٥}

٣ - اغفال تحديد وإلزام الجهات المسؤولة عن محو الأمية : فكثير من نصوص التشريعات لاتحدد الجهات المعنية والتي ينبغي عليها القيام بمحو أمية العاملين

(٢٤) - المرجع السابق ، ص ٢٧٢ .

(٢٥) - تشريعات محو الأمية ، مرجع سابق ، ص ١٤ .

فيها ، بتحديد اختصاصاتها ، ومتابعتها ، حتي تصبح البرامج جادة ومثمرة ، مبنية على التخطيط الهادف .

المادة (١٤) من سياسة التعليم بالسمودية تنص على إلزام الجهات الحكومية والمؤسسات والشركات العامة والخاصة التي يعمل بها عشرين شخصا فأكثر ، بمحو أمية المنتسبين إليها أو دفع نفقات تعليمهم^{٣٦} . كما أعدت الكويت مشروع قانون ينص على إلزام في محو الأمية .

٤ - عدم تحديد مصادر التمويل : لم تنص التشريعات على مصادر تمويل برامج محو الأمية ، رغم أن له دورا كبيرا في تنفيذ النقط والبرامج وتحديد الأولويات ، كذلك يعكس نظام التربية من هيئ المركزية واللامركزية في الإدارة ويعبر السلطة في التمويل .

٥ - إغفال الحوافز المشجعة على استمرار الدارسين : لم تنص التشريعات على بعض الحوافز التي تدفع الدارسين إلى المثابرة والاستمرار في برامج محو الأمية ، أو مجالات تحفزهم على العمل بها . فبذلة قطر تخصص لكل عامل قطري يحصل على شهادة : محو الأمية عاقله شهرية قدرها ١٥٠ ريالاً قطريا^{٣٧} . والمملكة العربية السعودية تصرف مكافئة تشجيعية لخريجات مرحلة للتأهية قدرها ٥٠٠ ريال سعودي تنفع مرة واحدة .

ثانيا : العوامل الشخصية :

" پارلو فرير " نظر إلى الأمية كذقة الإنسانية الباقية بعد أفتي الرق والاستعمار ، ولابد من مكافحتها من منظور فلسفي يقوم على مبادئ نفسية اجتماعية . وتتلخص هذه الفلسفة في أن الأمي هو الذي عليه أن يكافح أميته كما كالجح المستعبد من قبل في سبيل حرية واستقلاله . وإن يكون ذلك إلا بوضع الأمي

(٣٦) - نفس المرجع . ص ١١ .

(٣٧) - مجلس الوزراء دولة قطر ، رقم م / ٣٦٤ - ٧٧/٣٦ بتاريخ ١٠/٧/١٩٧٩

في موضع التحفز والوعي والانطلاق ، أي بإثارة دافعه من الداخل^{٢٨}.

"إن المعرفة التي يجب التأكيد عليها هي معرفة الذات ، وهي تمكن من الناحية العملية التحرر الذاتي الذي يشمل التحرر من الغرائز واللامبالاة وينبغي أن نضيف إلى هذا أن الدوافع ذات الصيغة النفسية الثقالية والعملية أثبتت في كثير من الأحيان ، على مستوى من يتعلمون ، أنها الأكثر قوة - فالأمر يشعر أنه في وضع أدنى بالمقارنة بذلك الذي يعرف القراءة والكتابة ، وهو يريد أن يقلل المسافة التي تفصله عن المتعلم ، وأن يرتبط ارتباطاً كاملاً بالمجتمع ... وكثيرون أيضاً من يقررون بذل الجهد ليطرب بفرض تحسين أساليبهم في الاتصال كي يتسنى لهم على سبيل المثال ، قراءة أو كتابة خطاب ، أو إرسال أو صرف حوالة ، دون أن يضطروا إلى الاستعانة بشخص آخر متعلم"^{٢٩}.

كما أن هناك دوافع سلبية قد توجد لدى الدارسين في برامج محو الأمية ، والتي تضعف من عزيمتهم ، فتلاحقهم مشكلات الحياة ، فتجعل رغبتهم في التعليم محدودة والأمل الوحيد كما أعرضنا من قبل هو في تحريك الدوافع الإيجابية واستثمارها وفي تكوين مفهوم إيجابي عن الذات ثم ربط موضوعات الدراسة بحاجات الدارسين ودوافعهم ومشكلاتهم .

ويذكر "مفهوم" أن من بين الدوافع السلبية لدى الأميين الكبار هو الشعور بالذونية ، حيث قد يؤدي إنضباطهم إلى فصول محو الأمية ، في نظر الكثير منهم ، إلى الإحساس بالنقص حيث يعتبر ذلك وصمة في نظر الذين يشعرون باحترام الذات ، فبينما هم قانعون بحياتهم ، وراضون بما حققوا فيها من إنجاز ، يجدون أنفسهم وقد جلسوا في مقاعد الصغار مما يشعرهم بجهلهم ... وقد يميل البعض منهم إلى السلبية داخل الفصل ويؤثرون الصمت أثناء سير العملية التعليمية ، ولا يشتركون في المناقشة ، وذلك بسبب انخوف من أن يجرح كبريائهم ، أو يصغر

٢٨ - محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ٢١٧ .

٢٩ - اليرنسكو ، محو الأمية ، ٧٢-١٩٧٦ ، مرجع سابق ، ص ٢٦ .

من شأنهم ، وخاصة إذا عجزوا عن الإجابة ... أو يعتقد البعض منهم أن زمن التعليم قد ولى والنسبة إليهم وأن فترة الطفولة كانت الفرصة الوحيدة ، ومادامت فائتهم ولم يتعلموا فقد فلتتهم الفرصة إلى الأبد ، لذلك فهم يترددون في الإقبال على عملية التعلم من جديد " ، وهذا ما يسمى بمشكلة عزوف الأميين عن الالتحاق ببرامج محو الأمية .

ومن بين أسباب العزوف قد يرجع إلى التغيرات السريعة التي مر بها المتعلمون في طفولتهم أو صباهم والتي شكلت اتجاهاتهم في مواقف التعليم التي يسمون بها في حاضرهم مما يجعلهم على النفور أو الكره . حيث يجدون في هذه المواقف تكراراً لمواقف الدراسة الأولى التي اتسمت بالقسر والاضيق والخلوف من الفشل . . . وتهرب الكبار من المواقف التربوية التي تربي فيهم الشعور بأنهم مازالوا قاصرين أو تحت الرشد . وكانهم في حاجة إلى النمو والنضج والتوجيه . . . كذلك عدم اقتناع الجماهير بأهمية وفائدة البرامج ، أو لعدم حصول الدارسين على مكاسب ملموسة مادية أو معنوية بشكل عاجل يعرضهم عما بذلوه من مشقة التعلم . وقد أثبتت بعض الدراسات أن إقبال المتعلمين من الكبار يشهد على البرامج التي تسمح لهم بالترقية في الوظيفة^(٤٠) .

وتشير الإحصاءات إلى حجم هذا الإحجام . حيث نجد في دولة قطر إجمالي عدد المتعلمين عام ١٩٨٥/٨٤ بلغ ٨٠٧٢ في عام ١٩٨٦/٨٥ بلغ ٦٩٩٧ وفي عام ١٩٨٧/٨٦ بلغ ٥٩٣٢ " . فأعداد الدارسين في إتقافهم مستمر . هذا بالإضافة إلى التسرب ، حيث توضح إحصائيات عام ١٩٨٧/٨٦ في دولة قطر بأن عدد الدارسين في الحلقة الأولى بلغ ١٢٩٤ في الحلقة الثانية ٩١٢ وفي الحلقة

(٤٠) - يحي همدان وآخرون ، تعليم الكبار ومحو الأمية ، القاهرة : عالم

الكتاب ، ١٩٧٨ ، ص ٦٦-٦٧ .

(٤١) - محمود شمير ، مرجع سابق ، ص ٥٧-٥٨ .

(٤٢) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، التقرير السنوي للعام

الدراسي ١٩٨٦ - ١٩٨٧ ، الدوحة ، ص ٣٠٥ .

الثالثة ٦٥٧ وفي الرابعة ٦٥٥".

وقد أشارت البيانات الرسمية بذلك حيث أن من أهم المشاكل والعقبات أمام محو الأمية وتعليم الكبار في دولة قطر كان: "انقطاع المدارس بعد تسجيل أنفسهم في المدارس والمراكز وهذا ما يسمى بالتسرب - إحصاء بعض الدارسين عن دخول الامتحان ، وهذا ماظهر بوضوح في المراكز والمدارس الكلية".

ثالثاً : العامل الاقتصادي :

لاشك في أن العامل الاقتصادي يلعب دوراً هاماً في برامج محو الأمية ، فإن مشكلة التمويل ، وتوفير موارد كافية تمكن من إقامة هذه المؤسسات الحيوية وإعداد العاملين ، فيها هي كبرى المشكلات الموقمة . وإذا كانت كلفة التعليم النظامي يمكن ترجمتها إلى أرقام وتحديد مصادرها ، وأرجه إنفاقها ، وقياس عائدها ، فإنها في مجال محو الأمية وتعليم الكبار تصبح شيئاً آخر يصعب تحديده ، أو قياس مردودها مما يؤدي إلى عدم معرفة المسؤولين بتكلفة الدارس ، ومن ثم يساء تقدير الأموال المطلوبة ، ويضطرب الأمر في طرائق تدبيرها

وقد أخذت بعض الدول بتشريعات مختلفة ، تتمثل في فرض رسوم تعليمية على كلفة المؤسسات العاملة تتناسب مع إنتاجها وأرباحها وأحجام العمالة بها . كما يأخذ بعضها بتبرعات وهبات القادريين ، كما يتحمل الدارسون جزءاً لا يتقل عليهم من نفقات تطعيمهم".

والملكة العربية السعودية في تشريعاتها لمصادر تمويل برامج محو الأمية تحدد "ما ترصده كل وزارة من وزارات الدولة والهيئات المستقلة في ميزانياتها

(٤٢) - المرجع السابق ، ص ٢٩٥ .

(٤٤) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، اليوم العالمي لمحو الأمية ، ٨

سبتمبر ١٩٧٧ ، ص ٢٧ .

(٤٥) - محمود قمبر ، مرجع سابق ، ص ٥٢ .

سنويا من مبالغ لهذا الغرض ، والنفقات التي تفرض بموجب هذا النظام لفرض
محو الأمية لدى الشركات والمؤسسات الخاصة أما سلطة عمان فلم ينص التشريع
على مصادر التمويل^{١٦} .

مما سبق يتضح لنا أهمية توفر المال اللازم لإعداد برامج محو الأمية وتعليم
الكبار لإتفاق على التجهيزات وغيرها ، أن قلة الموارد المالية من أكثر العقبات في
طريق برامج محو الأمية .

• أما تأثير الجانب الاقتصادي على الدارسين فيتمثل في كونه من المعوقات
الفير مباشرة الكامة وراء عزوف كثير من الأميين للإلتحاق بفصول محو الأمية ،
حيث أن هناك دراسات أوضحت أن من بين العوامل المسببة في عدم الانتظام في
برامج محو الأمية هي انشغال الدارسين بأمور حياتهم الميشية المتصلة في أعمال
التجارة ، والسعي لزيادة وتصسين دخولهم - وهذا ينطبق على ما جاءت به نتائج
دراسة أجريت بالسعودية كانت " بالنسبة لإحصاء الأميين عن الإلتحاق بمدارس
تعليم الكبار ومحو الأمية ، ترجع لإتشغالهم بالأعمال وعدم توفر الوقت للدراسة . .
وإذا كانت هذه من عوامل الإحصاء إلا أنها أيضا قد تكون سببا في عملية
التسرب^{١٧} .

كما أن هناك نتائج دراسة أجريت بنولة البحرين ، كان سبب التسرب من
برامج محو الأمية هو " اشتغال بعضهم بالعمل صباها وصعوبة انتظامهم للدراسة
مساء^{١٨} .

١٦ - تشريعات محو الأمية ، مرجع سابق

١٧ - إبراهيم مرعي ، وملاك الرشيدى ، السياسة التعليمية للمملكة
العربية السعودية ، الإسكندرية : المكتب الجامعي ، ص ١٢٩ .

١٨ - محمد عباس أحمد ، واقع برامج محو الأمية وتعليم الكبار في
البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، ٦٧-١٩٧٧ ، ص ٣٥

ودراسة أخرى جاءت بنتائج منها : أن الأباء في بعض مناطق الريف ، نظرا لحاجتهم المادية ، يشغلون أطفالهم في أعمال الحقل ونحوها مما يفهمهم إلى عدم الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ، أو تركها^{٤٩} ، وهذا ينطبق أيضا على الأميين الذين لا يلتحقون بفصول محو الأمية أو يسربون منها ، فإن الدافع الاقتصادي هو سبب وجود المشكلة وحقة في طريق حلها .

ومن ثم فعن أجل مواجهة ضغوط الحياة ، قد يظن بعض الكاسحين الذين يقضون طول اليوم في العمل الشاق من أجل توفير لقمة العيش ، ولسكات أثم الجوع ، أن التعليم بالنسبة لهم ترف أو شيء كسالي لا يمكن الوقت له ، ومن هنا فيجب أن تكون هناك دوافع مادية ، لتشجيع مثل هؤلاء .

رابعاً : العوامل الاجتماعية

إن المفاهيم المتصلة بظاهرة الأمية في علاقتها مع النمط الحضاري للمجتمع وما يتضمنه من تركيب اجتماعي معين ، له دور في دفع أو إعاقة حركة محو الأمية وتعليم الكبار ، حيث أن هناك عدداً من القضايا والمناطق في طبيعة الأمية أصبحت شائعة على مستوى واضعي القرار ، والمسؤولين التنفيذيين ، وأستقرت كحقيقة لا تقبل المراجعة ، وهي تناول الأمية تناولاً فورياً ، باعتبارها مشكلة خاصة بالأمي ، ثم التصدي لها تعليمياً ، بمعنى أن الهدف من هذا التصدي هو تعليم القراءة والكتابة والحساب .

وهذا التصور الذي يهمل البعد الاجتماعي ، ولا يتعمق أسباب الأمية ، هو المسؤول إلى حد كبير من الشعارات التي تصف الأمية وكأنها مسألة أخلاقية ،

٤٩- محمد وجيه المصري ، أسباب إنصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي بقريه سمسون - مخوفية " دراسة حالة : ماجستير غير منقحة ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، ١٩٧٦ .

فيقال مثلاً إن الأمية وصمة صار على الأمي ، وأن الهدف هو أن يكتب الناس اسماءهم . وقد يفتح هذا إلى تساؤل هو : هل تحل مشكلات التخلف تلقائياً لو أن الأميين تعلموا القراءة والكتابة في هذا المستوى ؟

* من هنا ، فإن تناول الأمية على أنها مشكلة فريدة من ناحية ، وثم تناولها على أنها مشكلة تعليمية بسيطة ، من ناحية ثانية يعتبر من المواقف الأساسية في سبيل محور الأمية بعامة * .

فالتركيز على الفرد يسقط الدور الاجتماعي ، ولا يعطي له وزن ، الذي ينبغي أن يكون للأسباب التي أنت إلى وجود ظاهرة الأمية ، وهي في الأصل أسباب اجتماعية . لأن هذا الأسلوب يكون مثل الطبيب الذي يحاول علاج مظاهر المرض . دون التصدي للجريمة التي تسببت فيه . لأن المشكلة ليست في الفرد ولكنها في المجتمع . في تركيبه الاجتماعي على الإدارة السياسية ، والاقتصادية ، والتخطيط التعليمي .

و الخلاصة ، هي أن التصور الأحادي البعد لمشكلة الأمية على هذه الصورة القروية ، هو سبب كثير من المواقف ، لأنه لا يد من التصدي لأصل المشكلة ومظهرها في آن واحد ، وذلك بأن تمضي عمليات تغيير المجتمع التقليدي في كل القطاعات وتنميته وتجديده جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة والكتابة .

ومن الأمثلة على انعكاس العامل الاجتماعي وبعض ظروفه التي قد تكون حلبة في سبيل محور الأمية هي بعض العادات والتقاليد التي تحول دون تعلم المرأة ، أو النظرة الخاطئة لعدم جدوى التعليم لها ، والتفرقة في ذلك بين الذكر والأنثى .

فنجد الظروف الاجتماعية قد تحول دون التحاق الأميات بفصول محو الأمية ، فنجد عدد المقيدين في المرحلة الأولى لمحو الأمية في دولة قطر لعام ١٩٨٧/٨٦ ، ٢٢٠ رجل - بينما عدد النساء ١٢١٨ - وفي المرحلة الإعدادية ١٧٩ رجلاً - و ٥٦٢ .

(٥) - محي الدين صابر . الأمية ، مرجع سابق ، ص ١١٢ .

أمراً^{٥١}.

كما تشير الإحصاءات إلى ارتفاع نسبة الأمية لدى الإناث فنجدها في دولة البحرين عام ١٩٨٠ نسبة الأمية لدى الإناث ٢٩٪ والذكور ١٥٪ وفي نفس العام الكويت الإناث ٥٩٪ والذكور ٣٩٪ والسعودية الإناث ٨٩٪ والذكور ٦٦٪ وفي الإمارات الإناث ٧٠٪ والذكور ٤١٪^{٥٢}

ويرجع تلغشي الأمية بين النساء إلى عوامل اجتماعية متعلقة في الصورة التقليدية للمرأة العربية التي تؤثر في فرصها التعليمية منذ البداية ولا تشجعها على الالتحاق ببرامج محو الأمية عندما تكبر حيث تطف كثرة الأطفال والمسؤوليات الأسرية عثرة أمام استمرارها في برامج محو الأمية ، وتعود لأسباب اقتصادية تتمثل في انخفاض مستوى المعيشة وتركز السكان في الريف مما يحرمهم الاستفادة من كثير من الخدمات الأساسية ، وفرص التعليم^{٥٣}.

ويضيف أن تشير إلى عنصر هام في تغلف تعليم المرأة وخاصة في المجتمعات الريفية ، والتقليدية ، ذلك الزواج المبكر ، فما يزال الزواج منافساً قوياً لتعليم المرأة ، فالرأي العام العربي يعطي أزواج البنات أسيقية على التعليم ، لأن المرأة إنما ترجع في عاقبة الأمر إلى البيت تعلمت أم لم تتعلم ، مع عدم صحة هذا الحكم . فهذا العامل الاجتماعي ، من أسباب تلغش تعليم المرأة ، وهو متجمل بالحرية لأن البنات في هذه السن لا تمتنع بالحرية في مثل هذه القرارات المصيرية^{٥٤} . كما أن وضع المرأة العربية ، الذي إلى تقليل فرصة تعليمها ، وبالتالي إلى

٥١ - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، التقرير السنوي ، ص ٢٩٤ .

٥٢ - المولية الإحصائية لدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٤ ، ص ٢٢ .

٥٣ - محمود سمير ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار المقتني ، ١٩٨٩ ، ص ٢٨٧ .

٥٤ - محي الدين صابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ١٠٨-١٠٩ .

أهميتها وبمباراة أخرى إلى تكريس تخلقها . وهو أيضا يلق في سبيل محو هذه الأمية لأن القيم الاجتماعية المحافظة في كثير من المجتمعات ، تحول في أحيان كثيرة دون ارتيادها محو الأمية ، ليس لمجرد الخروج ، فهي تعمل في المنزل وفي المنزل ، وتخرج ، ولكن لأن المجتمع المتخلف موقفا خاصا من التعليم ، لأنه سبيل إلى تحرر أكثر . فمحو الأمية هو النشاط الذي يسمح لهم بالخروج من المنزل .

أمر آخر نود ذكره ، هو أن قيم المجتمع وأتجاهاته ، وبعض المفاهيم الضالطة فيه قد تكون عقبة أمام محو الأمية ، ومنها مايقوله " قمبر " : وكنا نرصد شعارات عامة وكأنها مطلقة الصلاحية مثل ، " التعليم في الصغر كالنقش على الحجر ، والتعليم في الكبر كالنقش على الماء " وكان من دواعي التهكم والسخرية أن من دواعي الغرابة والتعجب أن نرى " رجلا شاب ومضي إلى الكتاب " " .

وإنه لأمر طبيعي أن تنعكس هذه الموقفات على الأميين أنفسهم ، فهناك ظاهرة الإجماع من الالتحاق بفصول محو الأمية ، تحت تأثيرات هذه المعتقدات ، مثل جدوى التعليم نفسه بصورته الممارسة في محو الأمية ، ثم عدم ارتباطه بالحياة الاقتصادية والاجتماعية ، ومثل بعض القيم الكافة ، " والتي هي من صفات مجتمعات التخلف مثل " ترفع الكبار من الجئوس مجلس الصغار ، وبعض القيم التي تنهي عن التعلم في الكبر (بعد ماثاب وهو الكتاب) ، وصحب السيدات عن الخروج إلى فصول محو الأمية " .

خامسا : العوامل الثقافية والتعليمية :

نتناول في هذا الجانب ، البصر الثقافي العام ومستوى الوعي بين أفراد المجتمع وتأثير ذلك على برامج محو الأمية ، ثم نعرض لنور أجهزة الإعلام في التوعية ومكافحة الأمية ، وبعد ذلك نقدم العوامل التعليمية والمدرسية التي قد تكون

٥٥ - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، المقدمة ، ص ٨ .

٥٦ - محي الدين حناير ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ١٢٠ .

ذات أثر فعال في عزول الأميين ، وعدم تحقيق نجاح برامج محو الأمية والتي منها : الإدارة ، والمعلم وإعداده ، والمساكن الدراسة والتجهيزات ، والكتب والمناهج ، والنواحي التنظيمية الأخرى .

من حيث الوعي الثقافي ، يمكن القول بأن الأمية الأبجدية أمية مركبة ، تنطوي بالضرورة على الأمية الحضارية ، وهكذا فإن نسبتها في المجتمع ينبغي أن تقرأ قراءة حضارية وليست قراءة تربوية بسيطة ، فنسبة الأمية في مجتمع ما ، إنما تشير إلى التخلل الحضاري في الجوانب السياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية فيه ، (كثير مما تشير إلى أعداد من يقرأون ويكتبون ، ومن لا يفعلون فأمية المجتمع ، هي صورة تخلفه ، هي جزء من أمية الفرد فيه ، هي صورة جهله بالقراءة والكتابة .

ومن ثم فإن المجتمع الواعي والمتخلف ، والذي يعرف قيمة العلم والتعليم ، والحقائق والواجبات ، ويتنوق الثقافة الرفيعة ، وتتموج فيه تيارات الفكر الحر ، والثراء العلمي متمثلة ندوات ومحتمرات ومكتبات عامة ، ودور النشر ، ومعاهد مختلفة للتعليم ، وثقافة جماهيرية ، وغيرها من كل أساليب التقدم الفكري والنهضة التعليمية . هو في النهاية وبالضرورة مجتمع سوف ينتج أفراداً على درجة كبيرة بقيمة العلم وسوف يكون لديهم الدافع الذاتي للتعلم ، وتتفرض الأمية وتزول منه ، حيث لا يوجد عنده مكان لجاهل

(أما دور أجهزة الإعلام - فهي تلعب دوراً واجهاً في عملية التربية المستمرة، ومحو الأمية وتعليم الكبار ، وهي تسهم في جميع مراحل العملية التعليمية - ويعتبر المذياع أداة قوية في مرحلة ما قبل محو الأمية لفخمة حملات الدعاية والإعلام والتعريف بالبرامج وشرحها . وتتدخل البرامج الداعية كعنصر أساسي في عمل تربية الكبار الذي يعمد لعمل محو الأمية .

وتبدو أهمية وسائل الإعلام ، بل وفهم دورها - في مرحلة ما بعد محو الأمية،

فالرايدين ، وفي بعض الأحيان التلفزيون ، أداتان قويتان لنشر الثقافة حين لا تستخدمان لأغراض أيديولوجية أو تجارية صرفة . فإمكانتهما إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع والتطلع إلى الدراسة ، وهو ما لا يمكن إشباهة إلا بالقراءة والكتابة^{٥٧} .

وقد نهجت تجارب استخدام وسائل الإعلام ، في توعية الجماهير وحثهم ، وعملت على المشاركة العملية بتقديم برامج محور الأمية ، كانت تجارب رائدة منها في جمهورية مصر العربية ، وإيران ، وفي مالي ، ولم تكن وسائل الإعلام قاصرة في دورها على دول العالم الثالث ، ولكن تقدم لنا وثيقة اليونسكو ما اضطلعت به هيئة الإذاعة البريطانية عام ١٩٧٥ ، فتقول : " في المملكة المتحدة كان التلفزيون هو الذي اضطلع بهذا الدور - ففي عام ١٩٧٥ بثت هيئة الإذاعة البريطانية سلسلة من البرامج كان الهدف منها إبراز وجود أمية منتشرة ، لا في لوسط الوافدين الأجانب فقط ، بل وفي وسط الأهالي أيضا - ، وقد تحرك الرأي العام ، ووجد الأميون وأنصاف الأميين تشجيعا في دعم الحملة التلفزيونية ، وفيما قمعت من معلومات بشأن المساعدة التي يمكن أن يحصلوا عليها - وأننا نشهد منذ ذلك التاريخ تزايدا عجيبا في عدد المتحقيين بقصول محور الأمية ، وبهذا الصدد ينبغي ذكر دور الهاتف ، فقد أذاع الرايدين والتلفزيون رقما هاتفيا يمكن الاتصال به ، مما يسر إجراء اتصال شخصي بين المعلم والامي الراغب في التعلم^{٥٨} .

مما سبق يتضح الدور العام للإذاعة والتلفزيون في المجتمع ، فأين البرامج ، وأين نشرات التوعية والإعلام الجماهيري ؟؟ في الحقيقة دورها محدود للغاية رغم أن في مقدورها عمل الكثير في مثل هذا المجال - يقول " المعبر " إنه استخدام محدود للغاية ، ولا يزال في بداية مراحله التكوينية في معظم دول الخليج ، في الكويت شكلت لجنة لوضع مشروع محور الأمية بالتلفزيون ويستهدف بالذات

٥٧ - اليونسكو ، محور الأمية ١٩٧٦-١٩٧٧ ، مرجع سابق ، ص ٦٩-٧٠ .

٥٨ - المرجع السابق ، ص ٦٩ .

العنصر الإنساني ، وفي السعودية ، برقم توجيهات مواد الرسم الملكي (١٩٧٢) الداعية إلى استخدام الإذاعة والتلفزيون في مجال محو الأمية ، إلا أن التطبيق العملي محدود المجال ، قليل الأثر ، ومهوق بدرجة كبيرة^{٥٩} .

أما من الناحية التعليمية والمدرسية ، فنقدم هنا بعض من النماذج الحية التي تبرهن على أن هناك بعض المفوقات وجوانب للتصور في خطط وبرامج محو الأمية ، وفي الحقبة الموجودة بين مايشده الأمي ، وما يراه صانع القرار ، ويضع البرنامج .

لفي أغلب الأحيان تستخدم شعارات تعي معناها نحن أصحابها ولكن لا يوجد ما يدل على أن أصحاب المشكلة الحقيقية يدركونها أو يظهرون بها ولى أية حال فإن تلك الشعارات تحولوا ضمنيا مشكلة شخصية فتتحى لهم أنهم يتحركون بها صوب الهدف وقد تراتح شمسائهم . هذا في حين أن أصحاب المصلحة والذين ننشد تحريكهم عن طريقها لا يحسون بها بل قد يتحول موقفهم إلى الإعراض عنها بعد أن تكررت أمامهم دون أن يلمسوا في الواقع تغييرا ما بالنسبة لما تحوي به وتسمي إلى يثه بينهم من فكرة أو اتجاه .

والأدهى من هذا أن توجه الشعارات المكتوبة إلى الأميين الذين لا يقرأون ولا يكتبون وقد تكون الشعارات عن طريق الصور بديلا منطقيا عن الشعارات المكتوبة ، ولكن الخبرة الواقعية كشفت عن اليون الضاسع بين مدركات أصحاب تلك الملصقات وما قد يستخلصه أو يدركه الأمي منها . المثال السابق يبرهن على عدم وجود تخطيط

١ - التخطيط في مجال محو الأمية ، مثلا - يقوم في معظم الحالات بمعزل عن التعليم العام ، من ناحية ، وعن تعليم الكبار في معناه الأوسع ، من ناحية أخرى ، بمعنى أنه يقوم على حصر الأميين - وهذا الحصر نفسه من المشكلات الكبرى ، بالصورة القائمة - ثم على وسع الخطة الزمنية والتفديرات

(٥٩) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٢٤٦ .

المالية لتعليمهم القراءة والكتابة دون أن يكون سد منابع الأمية ، والاستيعاب الإلزامي الشامل . هو المختل الطبيعي من جانب ، وتوظيف التعليم في المسافات الاجتماعية الأخرى وتوظيف هذه المسافات نفسها في التعليم ، هو الهدف الذي يجب أن تبغله أنشطة محور الأمية من جانب آخر بمعنى أن يكون هناك تكامل في الجهد التربوي والاجتماعي بما يحقق لهذا النشاط أبعاده الوظيفية يربطه بالبنیان الاجتماعي والاقتصادي فالتخطيط هنا غائب عن أنشطة محور الأمية ، وهو غامض في مفهوماته ، وفي علاقاته ، وفي وسائله .^{٦٠}

ب - في الجانب الإداري والفني : نجد هناك تكملا في الهيئات الفنية والإدارية في مجال التعليم الإلزامي ، وعزوف العناصر الصالحة عن مهنة التعليم ، وإذا كان ذلك هو الوضع في مجال التعليم العام ، فإن الحال سوف يكون أسوأ في مجال تعليم الكبار ومحور الأمية ، لانتساع وتنوع أنشطة العمل بها ، لمواجهة الجماهير العريضة من الأميين .

"ومما تقتضيه السياسة التعليمية هنا لسد هذا النقص ، الاستعانة بالفنيين العاملين في مؤسسات التعليم المدرسي نظير أجور مجزية ، واللجوء إلي أنواع من الموجهين والمدرسين المساعدين في المؤسسات الإنتاجية والخمعية على سبيل التطوع الفردي ولابد من تأهيل هذه العناصر وتنمية كفاءاتها المهنية والواقع أن إهداد التربين في هذا الميدان يتطلب إصلاحا جذريا يظهر ما عندهم من نزعة محافظلة ولفظية سائدة ، وتقينية غالبة ، وانفرادية مهنية ، وروتينية متحكمة . وعلاقات سلطوية تتنافى مع الروح الإنسانية والمباديء الديمقراطية"^{٦١}

ويؤكد على ما سبق ماجاء في ذكرى اليوم العالمي لمحور الأمية ، عن أهم المشاكل والعقبات أمام تعليم الكبار ومحور الأمية بدولة قطر ، حيث أن "نقص كوادر

(٦٠) - محي الدين حابر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ٨٥-٨٦ .

(٦١) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٥١-٥٢ .

الجهاز المشرف على برامج محور الأمية وتعليم الكبار وبضرورة تسعيمها لمقابلة الأعباء التي تقدر بها ، كذلك النقض في الأجهزة الفنية ^{٢٦}

كما يعدد مستشار وزارة التربية بدولة الإمارات العربية أهم العيوب ومن بينها نقص الجهاز الحالي بموظفيه الفنيين والإداريين ، ويتسم نشاط تعليم الكبار بالطابع التدريسي الأكاديمي ولا يعرف التنوع ولا ينهض به مشرفون متخصصون ^{٢٧} ، ومن ثم ، فإن الوضع الوظيفي لإدارات محور الأمية ، والمستوى الفني للعاملين فيه ، ينبغي أن يكون موضع رعاية حقيقية لدى المسؤولين ، بما يتلاءم مع الأهمية الحيوية التي يقومون بها .

جـ- المعلم وإعداداته : إن العاملين في الميدان ، هم أساسا معلمو المرحلة الابتدائية ، يمارسون محور الأمية عملا إضافيا ، بأجر زهيد ، يقطرون إليه اتحسين أوضاعهم المالية وهم يقومون بذلك ، بعد أن يكونوا قد أفرغوا طاقتهم الانتاجية ، في العمل الرسمي ، في النهار . أما المشرفون والموجهون ، فإنهم كذلك غير متفرقين وعمالون في الظروف التي يعمل فيها المعلمون أنفسهم . ومن هنا يعوزهم النشاط ، والجدية ، والإعداد الجيد لكل هذه المهمة التي تختلف كلية عن العملية التعليمية للتلاميذ الصغار الذين يتعاملون معهم .

ومن هنا توصي الدراسات بضرورة أن يقوم بالتدريس في فصول محور الأمية معلمون مدربون قادرين على الاستفادة من نتائج البحث العلمي ومؤمنون بالعمل الذي يقومون به ، وقادرون على تبادل الخبرات ^{٢٨} . كما تؤكد وثيقة اليونسكو على (١٢) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، البرم العالمي لمحو الأمية ، ص ٢٧ .

(١٣) - زهدي الفطيب ، " محور الأمية وتعليم الكبار في دولة الإمارات " الخيرية المستمرة ، العدد الثاني ، السنة الأولى يوليو ١٩٨٠ ص ١٠٢-١٠٤

(١٤) - نبيل عامر صبيح ، دراسات وبحوث في محور الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٠ ، ١٩٩٠ .

ذلك * يجب إعداد البرامج الرامية إلى تدريب معلمي محو الأمية - فمن الواضح أنه يجب تلقينهم مبادئ التعليم بمعناه الدقيق فيما يتعلق بالقراءة والكتابة والحساب . فالأسلوب المتبع أيا كان ، تطبيقياً ، أو شمولياً ، أو انتقائياً ، لا يمكن أن يرتجل . ذلك أمر بديهي فيما يتعلق بالمعلمين المتطوعين الذين لا يكتفيهم ما يتبقى لديهم من ذكريات بعيدة مشوشة غالباً لكيفية تعلمهم هم أنفسهم رموز الألف باء - على أن جمهور المعلمين المهنيين ، ولاسيما معلمي المدارس الابتدائية ، في حاجة أيضاً إلى تدريب خاص مهما تكن مهاراتهم المكتسبة . فالكبير لا يعلم كما يعلم الطفل ^{٦٥} .

ويبرز القول السابق ما خرجت به الدراسة الميدانية (بالسعودية) من آراء للمدرسين العاملين في برامج محو الأمية ، بضرورة إعدادهم لكل هذه البرامج * . كما طالب ٧٦٪ من المدرسين بضرورة إضافة تخصصات تعليم الكبار ومحو الأمية في مناهج التعليم بالكتليات ، ومعاهد إعداد المعلمين لتوفير المدرس المؤهل للتدريس في مدارس تعليم الكبار ومحو الأمية وذلك لندرة المتخصصين في هذا المجال ^{٦٦} .

وتضيف نفس الدراسة إلى أن ٨٧٪ من عينة المدرسين يري عدم وجود وقت لديه للقيام بمهامه التدريسية على أكمل وجه ، ومعرفة خصائص الكبار الدارسين . ولوحظ أن نسبة كبيرة ممن يقومون بالتدريس في مدارس محو الأمية هم أنفسهم الذين يقومون بالتدريس في مدارس التعليم العام مع الفارق الكبير بين هذا وذاك ، كذلك فإن أعمارهم تتقارب مع الفالبة من الدارسين ، وهذا قد يكون سبباً في عدم الاستجابة لتوجيهات المدرس ، وقدي إلى تسريحهم ^{٦٧} .

ونفس الملاحظات نجدها مكررة في كثير من دول الخليج ، فدرلة البحرين تركز بالذات على نقص المعطيات المؤملات نظراً لنقص المدرسات من العمل بمحو الأمية ^{٦٨} .

٦٥ - الهينسكو ، محو الأمية ، ٧٢-١٩٧٦ ، مرجع سابق ص ٦٢ .

٦٦ - إبراهيم مرعي ، مرجع سابق ، ص ١٢٤-١٢٥ .

٦٧ - المرجع السابق ، ص ١٢٢-١٢٤ .

٦٨ - محمد عباس أحمد ، مرجع سابق ، ص ٩-١٢ .

د - التنظيم المدرسي وأماكن الدراسة والتجهيزات : قد تكون

لها أثر في عدم الإقبال على برامج محو الأمية ، وهذا ما سوف نوضحه .

فمن حيث العملية التعليمية ، ما يزال تعليم الكبار ومحو الأمية ، في مجتمعاتنا ، حالة على نظريات التعليم المأم وطرائقه ووسائله حيث يتعلم الكبار ، بالأسلوب الذي يتعلم به الصغار ابتداء من مكان التعليم (فصول مكافحة الأمية) ومن معلم المدرسة الابتدائية ، ومن المناهج التي تختص على كثير من المفاهيم والتصورات التي يتعرض لها الصغار في حياتهم ، وإلي عملية التقويم والامتحانات وإلي شهادات التحضر من الأمية .. وغيرها - مما يجعل نشاط محو الأمية استذراكا لوظيفة المدرسة الابتدائية ، مع حرمان الأمي المتحرر من الأمية من الحق المشروع في النوع التعليمي والسير في مدارج التعليم ما أمكنه ذلك .

وخاليا ما تمارس أنشطة محو الأمية وتعليم الكبار في أبنية المدارس ، وفي غير أوقات الدراسة الرسمية ، وقد يكون هذا سببا في تسرب الدارسين ، وفي أحجامهم عن الدراسة ، فتمثل بذلك عقبة أمام محو الأمية - وقد أظهرت بعض الدراسات أثر ذلك " فالأثاث المعد للأطفال في المدرسة الصباحية هو نفس الأثاث الذي يستخدم في المدرسة الليلية ، فالكبير يجلس على المقعد المعد للصغير ، ويؤكد ٨٦٪ من عينة الدارسين أن هذه المقاعد لا تتناسب مع الدارس الكبير ، وتؤكد غالبية عينة المدرسين هذا الرأي .. كما يري ٧١٪ من عينة المدرسين أن المدرسة الليلية لا تتوفر بها الوسائل التعليمية الخاصة بها تلك الوسائل التي تعتبر ضرورة تعليمية .. وهم يشعرون بأن المدرسة الليلية تعيش حالة على المدرسة الصباحية " .

ويقول " صابر " : ولعل من مظاهر هذا الفقر ، قلة الوسائل التعليمية المستعملة وهي مع ذلك في حاجة إلى تطوير وإلي تكييف مع الكبار من الدارسين ومهارتهم^{٦٩} .

٦٩ - إبراهيم عرعي . مرجع سابق ، ص ١٣٤ .

٧٠ - محي الدين حليبر ، الأمية ، مرجع سابق ، ص ٩٥ .

ويرى البعض ضرورة تنوع أماكن الدراسة والتعليم ليرامح محور الأمية ،
 "ففي البلاد التي تتمتع بوفرة من المباني المدرسية تجري بعض الأنشطة في إطار
 المدرسة ، كما يستعان ببني اجتماعية ثقافية مثل المقار الريفية والمراكز الثقافية .
 أما في بلدان العالم الثالث حيث تقصد النتائج الاجتماعية والسريعة في كل مكان ،
 فهي "تتزانيا" استخدمت قاعات الدراسة في المدارس ، والقاعات العامة
 والمساجد والكتاتس ، والمكاتب والأسواق ، وتمت ظلال الأشجار ، والمنازل
 الخاصة"^{٧٦} .

يقول "قمير" : وحفظنا ماذا فعلت المساجد التي تنتشر في كل شارع وقتنا
 في كل قرية ؟ إن خطباء وأئمة مساجدنا يتكلمون كثيرا عن مجد الإسلام ولا يفلتون
 شيئا في مبدل هذا المجد ، فتسوا أن للمساجد في عصر الحضارة الإسلامية
 كانت المعاهد التي خرجت فطاحل العلماء والأماجد في علوم الدين"^{٧٧} .
 كما أن اليوم الدراسي وتنظيمه ووقت الدراسة قد يكون من الأسباب التي قد
 تؤدي لعزوف الدارسين ، حيث أجريت دراسة على المستوى القومي ، أظهرت
 نتائجها " أن سبب انصراف الدارسين وتسربهم عن الحصول على محو الأمية هو عدم
 ملائمة فترة الدراسة ، بفصول محور الأمية ، لظروف الدارسين وخاصة النساء"^{٧٨}
 وأكدت على نفس النتائج ، دراسة ميدانية في السعودية"^{٧٩} .

هـ- **المنهج وطرق التدريس** : سبق أن ذكرنا بعض جوانب القصور في
 المناهج والكتب الدراسية وأساليب التدريس ، حيث "تتوزع موضوعات الكتب المقررة

(٧٦) - اليونيسكو ، محو الأمية ١٩٧٢-١٩٧٣ ، مرجع سابق ، ص ٤٧ ، أنظر صفي

الدين صابر ، المرجع السابق ، ص ٩٠ .

(٧٧) - محمود قمير ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٣٨٢ .

(٧٨) - محمد وجب الساري وآخران ، سموات محو الأمية من وجهة نظر

الأمي ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، بحث

قومي ، ١٩٨٢ .

(٧٩) - إبراهيم مرعي ، مرجع سابق ، ص ١٣١ .

على الأمين الكبار غالباً حول تحقيق الأهداف الاجتماعية العامة والتي تتمثل في رفع الكفاية وزيادة الانتاج ، والوهي بمشكلات الحياة ، وعلى الرغم من أهمية هذه التواحي ومرونتها ، إلا أنه ينبغي أن يسأل المدرس نفسه السؤال التالي : إلي أي مدى يدرك الأمين الأهداف العامة ؟ ثم ما هو الارتباط بين هذه الأهداف العامة وبين الأهداف الخاصة للدارسين الكبار ؟^{٧٥} بالطبع هذه الأهداف لا يدركها أحد، وهي غير منصوص عليها في برامج وأهداف محو الأمية .

* نظراً لفنية مفهوم التعليم المدرسي في عمليات محو الأمية فإن الكتب التعليمية تحتل مكانة كبيرة وأثيرة لدرجة أن معظم المعلمين والدارسين . أن لم يكنوا جميعهم ، يجهلون عناصر وموضوعات المناهج ولا يعرفون إلا المواد التي تحتويها الكتب والتي تصبح مجال ومحو كل نشاط التعليم والتعلم^{٧٦}.

وتجدر الإشارة بأن دول الخليج العربية بذلت جهوداً مشكوراً في سبيل توفير الكتب التعليمية المناسبة لنوعيات الدارسين في فصول محو الأمية وكانت من قبل تستخدم كتب المرحلة الابتدائية الخاصة بالتلاميذ الصغار ، في قطر تكونت لجنة من الخبراء لإعداد كتب الحلقة الأولى من محو الأمية والخاصة بالكبار . ولكن الحلقة الثانية (التي تسمى بالمتابعة) فهي تعادل الصف الخامس والسادس بالمرحلة الابتدائية تستخدم نفس الكتب للسنتين الدراسيتين ، في مرحلة المتابع .

وقد عرض : محمود قمبر " نماذج من كتب محو الأمية وتعليم الكبار في دول الخليج العربية ، قدمها بالشرح والتحليل ، وأوضح جوانب القوة والضعف فيها ، في كل النواحي الفنية ، والتعليمية ، والفنسية ، والأدبية ، والدينية^{٧٧} .

وقدم ملاحظاته الذكية حول مستوى إعداد مثل هذه الكتب نذكر منها المقتطفات التالية : " أخطاء شبط أو شكل كتابة ، كثرت في كتب القراءة بالملكة

(٧٥) - يحيى هذام - مرجع سابق ، ص ٧٥ .

(٧٦) - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مرجع سابق ، ص ٣١٥-٣١٦ .

(٧٧) - يزيد من التفاصيل ، أنظر المرجع السابق ، ص ٣١٦-٣٤٤ .

العربية السعودي .. صموية كلمات ليس من السهل إبراز معناها ، مثل كلمة "رديف" ... سوء اختيار لكلمات تتلفظ منها النفس ، مثل "بق" أو "في دار مفيد فار" ... ترتيب جملي مخيف ملغز .. تقديم خبرات سيئة أو ساذجة لتفديد تربيوا ولا اجتماعيا ، مثل "مالك كسر شيك مبروك"

ومع حرص مولفي كتب القراءة على تقديم مادة مناسبة للكبار إلا أنهم خضعوا في بعض الأحيان ، ربما بشكل عفوي لسيطرة العادة المألوفة في الكتابة التعليمية للصغار من تلاسيد المدرسة الابتدائية ، فجملة مثل "قرأ خلف وجلس ؛ غير من قيام الدارس الكبير ليقره أمام المدرس وكأنه تلميذ مؤنب يقرأ واقفا أما مدرسة المهيب ، رجلة "أدي واجباته دون تفهيم فازدأت ثقافته وأحبه مدرسه" تسير في مفهوم حب المدرس أو بغضه للتلميذ بحسب جده أو بلائته".

ويقول "حامد عمار" : ومن الصعوبات التي تعترض هذا اللون من الكتابة العلاقة بين مستوي الفهم ومستوي القراءة ، ومن المهم أن يدرك الكاتبون لهذه الفئة المتابعة أن مستوي الفهم وعالم المعاني أوسع من مستوي القراءة ، وبساطة الكتابة لاتعني بالضرورة "سببائية" الأفكار والمعاني ، ولهذا ينبغي أن تكون مستوي الكتابة من حيث المعاني مستوي يتناسب مع خبرة القارئ الجديد وتجاريه في الحياة .. وبخاصة في هذا العصر الذي شاع فيه استعمال الواجهات وانتشرت وسائل الإعلام^{٧٨}.

ومن ثم نقول هناك دراسات تشير إلى عدم فهم الدارسين لمفصول محو الأمية مثل هذه المناهج والكتب ، ونشك في قيمة التعليم وجدواه ، كما جاء في نتائج الدراسة الميدانية بالملكة العربية السعودية "نسبة ٧٣٪ من الدارسين يشعرون بعدم استفادتهم من المناهج وأنهم يشعرون بالمثل منها" ، "نسبة ٦٩٪ من الدارسين ترى

(٧٨) - المرجع السابق ، ص ٢٢٢-٢٢٤ .

(٧٩) - المرجع السابق ، ص ٢٢٥ .

(٨٠) - حامد عمار - في بناء البشر ، القاهرة : دار المعرفة ، ص ٢١٢ .

أن المناهج الدراسية لا تتناسب ويستهم وقرى نسبة مماثلة ، عدم مناسبة الكتب الدراسية ، وأن ٨٩٪ منهم يرى أن البرامج الدراسية التي تقدم لهم لا تتناسب مع حاجاتهم ورغباتهم " ، وأن نسبة ٥٣٪ منهم لا يرون فائدة للتعليم في حياتهم ، وأن عزيمتهم وحساسهم يقل ويفتر بعد التحاقهم بمدارس تعليم الكبار لإحساسهم بعدم أهمية ما يدرسون ^{٨١} .

وتؤيد نسبة ٨٤٪ من المدرسين ، القائمين بالتدريس لعينة البحث الميداني، بأن كثيراً من الدارسين ينقطعون عن مواصلة الدراسة في فصول محور الأمية وتعليم الكبار بسبب المناهج الدراسية ، وعدم ملائمتها للكبير وكذا عدم إشباعها لرغباته إذ أن كثيراً من الموضوعات الدراسية لا يكون لها معنى لدى الدارسين ، ولا تتفق مع حاجاتهم وقد تكون سبباً في انصرافهم عن التعليم ^{٨٢} .

و- الجديدة المفقودة : مما سبق يتضح لنا أن العوامل التي ذكرناها ، عملت متضافرة على انخفاض مستوى الدارسين بفصول محور الأمية ، وكانت بمثابة ، عقبات حالت دون مكافحة الأمية ، ولذا هذا أمثلة لعدم الجدوى ، التي تتمثل في: شكوى من نقص البيانات والإحصاءات عن أعداد الدارسين بفصول محور الأمية ، أو الذين تنطبق عليهم صفات الأمي ^{٨٣} .

كذلك عدم تطبيق قوانين إلزام في التعليم الابتدائي في المدارس الحكومية، أو عدم تحقيق الاستيعاب لكل من بلغ السناسة من العمر ، ولم تسمع عن شخص واحد عوقب ، أو دفع غرامة لأن أهله تسرب من المدرسة الابتدائية . وهذا في حد ذاته عمل لا يستهان به لعدم الجدوى في تطبيق مثل هذه القوانين ، تكون بمثابة مصادر ثرية لزيادة جيش الأميين ، ونحن نطالب بسد مفاصلها ، فإين الجدوى

(٨١) - إبراهيم مومي ، مرجع سابق ، ص ١٣٩- ١٣٢ .

(٨٢) - المرجع السابق ، ص ١٣٤ .

(٨٣) - عبد الغني النوري ، مرجع سابق ، ص ١٩٨ .

والتخطيط السليم؟؟

يقول تقرير اليونسكو: "والواقع أن عمل محو الأمية كثيراً ما يترك للارتجال فكثير من العاملين في هذا المجال يجدون أنفسهم مضطرين إلى ابتكار طريقة خاصة للعمل". والواقع أننا نلاحظ فيما يتعلق بالمقنيات التي تواجه محو الأمية، أن الوثائق المتعلقة بها تؤكد دائماً نقص العاملين المؤهلين، فضلاً عن نقص الأموال وصعوبة الظروف التي تجري فيها مثل هذه الأنشطة^{٨٤}.

والواقع أن كثيراً من الأنشطة التدريبية خارج المدرسة تنقسم بالجزئية أو المقوية أو البعد عن المنهجية، وكل مؤسسة بيئية لها برامج مستقلة، وقد تكون لها فلسفة خاصة مناقضة للفلسفات عمل تربوي تنهض بها مؤسسات أخرى مما يزرع البلبلة ويحدث الفوضى الثقافية ويهاكس أهداف التربية المستمرة^{٨٥}.

كذلك فإن مستوى الدارسين بعد تخرجهم من برامج محو الأمية لم يختبر بعد ولم يقوم مدى تمصيلهم، ولا توجد أي ضمانات لعدم ارتدادهم الأمية، فمؤلة الامارات تعزو الخسف إلى قيام نظام محو الأمية كنظام غير مستقل يضعف التعليم الابتدائي، ويستفيد بمبانيه، وهي مصممة تبعاً لحاجات الصغار، ويستخدم معلميه المتعبين صباح مساء، ويجهلون سيكولوجية التعامل مع الكبار. كما تعزوه إلى تجاهل الأميين حيث يعاملون كمجرد أرقام كمية، أو كتلاميذ صغار، يبعثون عن المشاركة في التخطيط والتعليم، وإذا فقدت الخطط عن الواقع واحتياجات الحقيقية^{٨٦}، وهازتها الجدية.

ومن حيث مدة البرامج، وفترة الإعداد للدارسين الأميين، نعلم لم تحقق مستوى مقبول بعد، فتقرير اليونسكو يقول: "تختلف البيانات الواردة في الوثائق اختلافًا كبيراً بشأن عدد الساعات اللازمة لتعلم الأميين، ففي فرنسا لا تقل عن

(٨٤) - اليونسكو، محو الأمية ١٩٧٢-١٩٧٦، مرجع سابق، ص ٦٢.

(٨٥) - محمود شمير، تعليم الكبار، مرجع سابق، ص ٥٠.

(٨٦) - وزارة التربية والتعليم بالإمارات، نحو غد مشرق، مرجع سابق، ص ٢٧.

٢٧٠ ساعة . وهذه الأرقام ترجمة لأحوال مختلفة من الواقع ، فقد تكفي لانتشال إنسان من الأمية ، ولكنها بلا شك لا تمكنه من قراءة رسالة كتبت بشيء من التعقيد في الألفاظ والتصويرات... وقد حددت معايير محور الأمية بقرار وزاري فيعتبر (شخصاً غير أمي) الطالب القادر على قراءة نص سهل مؤلف من ١٠٠ إلى ٢٠٠ كلمة دون تهجئة الكلمات وبسرعة كافية لإدراك الفكرة العامة ، وعلى قراءة عدد من أربعة أرقام وعلى كتابة قطعة إملاء سهلة من ١٠ إلى ٨٠ كلمة في ٤٥ دقيقة مدركاً فكرتها العامة وعلى كتابة عدد من أربع أرقام^{٨٧} .

النتائج والتوصيات :

— لا شك في أن دول الخليج العربية تكون وحدة إقليمية تتميز بأنها منطقة متجانسة تاريخياً وجغرافياً واقتصادياً واجتماعياً . ومع ذلك فإن من بين هذه الدول ما يتميز بخصائص حضارية ذاتية ، وفلسفات وطنية قد تكون مخسرة أو خفية ، لكنها حية وقائمة بفئاتها النافذة في أساليب العمل التربوي وسياسته . ومن ثم نجد أن معظم دول المنطقة قد تبني الأخذ بالفلسفة الليبرالية في محور الأمية وتعليم الكبار ، وهي القائمة على مبدأ حرية الفرد ، فلا إلزام ولا جزاءات ولا أوامر تفرض ، وإنما استهدفت أولاً وأخيراً التواحي التنظيمية والفنية ، ولهذا كان النجاح ضئيلاً في معظم الأحوال .

— مع أن دول الخليج العربية تأخذ بالمفهوم الحضاري لحور الأمية إلا أنها في برامجها وأساليب تنفيذها تتحول إلى عمليات محو أمية مدرسي ، وتكتسي طابعاً تعليمياً نظامياً مما يحصر نطاق عملها ويحد من تأثير فاعليته .

— لقد تخلىنا عن هدف محور الأمية الأيجدي لناخذ بالهدف الوظيفي أو الحضاري مجارة لصيغ التقدم حتي نقلي عن أنفسنا تهمة التطفل ، دون أن يكون انتقالنا هذا نتيجة تطور طبيعي يستهدف تصحيح الكيف ، ولكننا لم نخرج في محور

(٨٧) - اليونسكو ، محور الأمية ١٩٧٦-٧٢ ، مرجع سابق ، ص ٤٩ .

الأمية كحيا ، واتجهنا لتصنيفه كقويا ، فحسبنا الاثنين وفشلنا في الجبهتين .

_____ الأمية ليست هي الجهل بالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب ولكنها حالة تخلف قائمة في المجتمع وفي الأمي معا ، ولابد من أجل القضاء على الأمية من التصدي لها في المجتمع وفي الأفراد ، والتصدي لها في المجتمع يكون بإزالة أمية المجتمع . وذلك بالإتقاء به وتنميته وتحديثه . وأما التصدي للأمية في الفرد ، فيكون بتعليميه القراءة والكتابة والحساب في إطار من الحيوية والربط بين هذا المنشط ومناشط المجتمع .

_____ محور أمية المرأة هو السبيل إلى تقدم المجتمع نفسه ، ابتداء من البيت إلى المكتب والمصنع والحقل . والتعليم بالنسبة للمرأة ، أكثر حيوية لأنه يتضمن أكثر من مجرد تعليم ، فهو يتضمن كذلك حريتها الاجتماعية .

_____ برامج محور الأمية وتعليم الكبار مقننة ومرتبطة ببرامج التعليم المدرسي ، شائحتها : منح شهادات مدرسية ، ومناهجها متاهج صفوف ومستويات دراسية ، ولكنها بعد مرحلة النمو الأساسي كتب مدرسية ، ومعلموها معلم مدارس وكذلك هيئاتها الإدارية والإشرافية والتنظيمية وأساليب التدريس ، والتقويم والتفريع كلها أساليب تقليدية ، وزيائتها في معظمهم في سن الشباب ممن تسربوا من المدارس العامة ، أو ممن لم يكملوا مراحل التعليم .

من هنا تبدأ : بعد أن تحدثت أمامنا معالم الطريق ، وعرفنا كل معوقات الإنجاز في طريقنا لمحور الأمية وتعليم الكبار ، ألا يجب أن يكون تفكيرنا الآن في كيفية العمل الجاد والتخطيط المثمر ، والإستفادة الكاملة ، والتطبيق العملي لكل هذه الأمور النظرية التي شبعنا منها في السنوات والمؤتمرات ، حتي أصبحت أكشبهات محفوظة ، وتوقفنا أمامها كثيرا دون حركة أو اتخاذ موقف ، ونحن ندعو كل مواطن مخلص بأن يفكر عمليا في إيجاد الوسائل والطرق والأساليب التطبيقية والنماذج والصيغ التي يمكن تطبيقها في مجتمعاتنا الحربية .

ونذهب الآن لمؤتمر أو ورشة عمل من أجل إنتاج برامج نحو الأمية عن طريق
استخدام الكمبيوتر ، بحيث يستطيع الأمي أن يعلم نفسه بنفسه ، وقد تقدم هذا
العلم في تقنياته بحيث أصبح جهاز الكمبيوتر ، مطبا خاصا لا يمل ولا يكل - وما
علينا نحن إلا أن نبدأ بالعمل في الميدان وتطبيق النظريات -

المراجع

- ١ - إبراهيم مرعي ، ومالك الرشيد ، السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الامكنة : المكتب الجامعي ، ١٩٨٣ .
- ٢ - حامد عمار ، في بناء البشر ، القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٦٨ .
- ٣ - رقية سليم حمود ، التعليم في البحرين ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٨٧ ، ص ٤٢٢ .
- ٤ - زهدي الخطيب ، " محو الأمية وتعليم الكبار في دولة الإمارات " التربية المستمرة ، العدد الثاني ، السنة الأولى ، يوليو ، ١٩٨٠ .
- ٥ - سميح عيسى ، " حقائق علمية ومفاهيم حضارية علي مدار الأمية " تعليم الجماهير ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٦٠ .
- ٦ - عبد الغني النوري ، ويوسف الملا ، تطور تعليم الكبار ومحو الأمية في دولة قطر ، النخبة : دار الثقافة ، ١٩٨٧ .
- ٧ - عبد المجيد رشيد ، محو الأمية الحضاري في الاقطار العربية ، بغداد ١٩٨٢ .
- ٨ - المجالس القومية المتخصصة ، محو الأمية وتعليم الكبار ، القاهرة : مصر ٢٠٠٠-١٩٨٠ .
- ٩ - محمد الهادي عفيفي ، " مفهوم تعليم الكبار " : علم تعليم الكبار ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦ .
- ١٠ - محمد هيامن أحمد ، واقع برامج محو الأمية وتعليم الكبار في البحرين ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٧-٦٧ .
- ١١ - محمد رقيه الصاوي ، اسباب إنصراف التلاميذ عن التعليم الابتدائي بقرية مسامون - متوقفة " دراسة حالة " ماجستير غير منشورة بجامعة الأزهر :

كلية التربية ، ١٩٧٦ .

- ١٢ - محمد وجيه الصاوي وآخران ، معوقات محو الأمية من وجهة نظر الأمي ، القاهرة : أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ، بحث قومي ، ١٩٨٧ .
- ١٣ - محمود قمبر ، التربية المستمرة ، البحرين : مركز تدريب تعليم الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٠ .
- ١٤ - محمود قمبر ، تعليم الكبار ، مفاهيم وصيغ وتجارب عربية ، الدوحة : دار الثقافة ، ١٩٨٥ .
- ١٥ - محمود قمبر ، وآخرون ، التربية وترقية المجتمع ، الدوحة : دار الانتظي ، ١٩٨٩ .
- ١٦ - محي الدين صابر ، دراسات حول قضايا التنمية وتعليم الكبار ، من منشورات الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥ .
- ١٧ - محي الدين صابر ، الأمية مشكلات وحلول ، بيروت : المكتبة العصرية ، ١٩٨٦ .
- ١٨ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، مسيرة التعليم والثقافة في دولة الخليج ، ١٩٧٩-١٩٨٢ .
- ١٩ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تشريعات محو الأمية وتعليم الكبار في الدول العربية ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٥ .
- ٢٠ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، استراتيجية محو الأمية في البلاد العربية ، القاهرة : الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٧٦ .
- ٢١ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تطوير التشريعات المتعلقة بنشاط محو الأمية وتعليم الكبار ، الكويت في ١٣-١٧-١٩٨٠/٤ .
- ٢٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ندوة كيفية تنفيذ الاستراتيجية العربية لمحو الأمية ، الخرطوم من ١٧-٢١/٨/١٩٨٠ .

- ٢٣- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الحواشي الإحصائية لدول العربية، تونس ، ١٩٨٤ .
- ٢٤- نبيل عامر صبيح ، دراسات وبحوث في محو الأمية وتعليم الكبار، القاهرة: عالم الكتب ، ١٩٨٠ .
- ٢٥- وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، نحو غد مشرق ، نشرة دورية بمناسبة اليوم العالمي لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٨٣ .
- ٢٦- وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ، دراسة حول ملامح استراتيجية محو الأمية في دولة الإمارات ، الإدارة العامة لتعليم الكبار ، ١٩٨٤ .
- ٢٧- وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، قلنون التربية والتعليم ، الباب الرابع، الفصل الأول ، مادتي (٥٨-٦٠) .
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين ، واقع البرامج المتطورة لمحو الأمية وتعليم الكبار في دولة البحرين ، ١٩٨٥ .
- ٢٩- وزارة المعارف ، السعودية ، " اللانحجان التنظيمية والتنفيذية لتعليم الكبار ومحو الأمية " إدارة التطعيم بمنطقة الرياض ، ص ٣٦ .
- ٣٠- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان ، محو الأمية وتعليم الكبار، المديرية العامة للتعليم ، في اليوم العالمي لمحو الأمية ١٩٨٤ .
- ٣١- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، التقرير السنوي للعام الدراسي ١٩٨٦-١٩٨٧ ، الدوحة .
- ٣٢- وزارة التربية والتعليم بدولة قطر ، اليوم العالمي لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٧٧ .
- ٣٣- وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت ، اليوم العالمي الثالث لمحو الأمية ، ٨ سبتمبر ١٩٧٨ .
- ٣٤- يحيى هندام وآخرين ، تعليم الكبار ومحو الأمية ، القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٨ .

- ٣٥- اليونسكو ، " نقطة تحول : نحو محور الألفية وتغيير الاستجابات لها عند المجتمع العالمي " ، مستقبل التربية ، القاهرة ، مطبوعات اليونسكو ، العدد الأول ، ١٩٧٦ .
- ٣٦- اليونسكو ، محور الألفية ١٩٧٢-١٩٧٦ ، التقدم الذي أحرزته جهود محور الألفية في مختلف القارات ، باريس ، ١٩٨٠ .

الفصل التاسع

تعلم اللغات الأجنبية بالمرحلة الابتدائية
الإيجابيات والسلبيات

مقدمة

عندما جاء الاستعمار الإنجليزي إلى مصر، سيطر على التعليم ووسائله، وتمكنوا من فرض اللغة الانجليزية على جميع المراحل التعليمية، كما مكثوا المستشرقين بخاصة، والانجليز بعامة في التعليم، والصحافة، والقضاء، وكافة شئون الحكم والإدارة، فشاعت الثقافة الانجليزية، وتباهى الناس في مصر بخلق هذه اللغة وفنونها .

وفي ذلك الوقت لم تكن وزارة المعارف بشخصية التلميذ ودراسة مواهبه وتأكيد هويته، وافتت العربية، فذلك أمر لم يخطر ببال "دافلوب" ولا "كرومر"، وقوى موقف أعداء اللغة العربية ما كان عليه لسان أبناء العربية من ضعف في لغتهم أو شك أن يكون استعجابا، وذلك بسبب اتساع الفجوة الأجنبية لغة تعليم، وإبعاد العربية عن المدارس والمعاهد والكليات.

وتيقن الخير من أبناء مصر أن فرض اللغة الانجليزية في ميدان التعليم من مرحلته الأولى إلى أرقى المراحل الموجودة إذ ذاك هو سبب الداء وهاب البلاد فجدا في محاربتها، وطالبوا بتصحيح الوضع، وهو العودة إلى اللغة العربية الفصحى في التعليم، وذلك في اقتراح قدمه للجمعية التشريعية سنة ١٣٢٥ هـ ثلاثة من الفضلاء، الشيخ على يوسف ومحمود سليمان، وأمين القمصاني.

ولقد أدرك البعض خطورة المدارس الأجنبية وتعليم الغزاة باللغة الانجليزية فيقول له حسين: " .. فمسألة اللغات الأجنبية ، لا ينبغي أن تدرس في هذا القسم من التعليم العام (يقصد التعليم الابتدائي) ... وإنما يجب أن يخلص هذا القسم كما يخلص التعليم الأولي للثقافة الوطنية الخاصة إذا أردنا أن نخلص نفس المصري لوطنه وأن نشهد الصلة بينه وبين هذا الوطن.

أخسف إلى ذلك... إذا كان من الحق أن اللغة العربية عسيرة، فأحرى أن نعني بها، وأن نضمن تفرغ التلميذ لها، وانصرافه إليها ولا نشغله عنها بلغة أجنبية لا يحتاج إليها الآن ويستطيع أن يتعلمها ويتعمق فيها حين ينمو عقله وجسمه وملكاتة، وحين يجمع بين تعلم اللغة الأجنبية والمضي في إتقان لغته الوطنية^١

هذه المشكلة مازالت مستمرة، ولم تجزى الدراسات والأبحاث الكافية بشأن هذه القضية من حيث مدى تأثير اللغة العربية يتعلم اللغات الأجنبية، وأسنا في هذا البحث ضد تعليم اللغات الأجنبية ولكن يجب علينا أن نهتم بدراسة هذا الجانب للكشف من أبعاده الحقيقية وتوضيح الصورة وتشخيص الأمر إذا كان هناك نوعاً من القصور، وذلك من أجل العمل على إصلاحه وتقويمه.

وفي الحقيقة هناك قول شائع يتردد يقول: 'من تعلم لغة قوم أمن شرهم'. والقول المأثور أيضاً 'اطلبوا العلم ولو بالصين' وبالطبع الصين في ذاك الزمان تعني بالنسبة لهم في أقصى بلاد الدنيا، وكذلك فإننا سنراها يتحدثون لغة غير العربية، بالطبع. فالأمر ليس مسألة حد فاصل وقاطع يعني مؤيد لمسألة تعلم اللغات الأجنبية أو معارض لتعليمها لتلاميذ المرحلة الابتدائية بوجه خاص.

فبالغة الأجنبية أصبحت تلعب دوراً هاماً في حياة ملايين الناس في كل مكان، إذ فلما تجد إنساناً متعلماً لا يعرف لغة أخرى بجانب لغته الأولى، كما أن اللغة الثانية، أصبحت جزءاً أساسياً في برامج التعليم في مختلف مراحل التعليم والمعاهد والجامعات في جميع أنحاء العالم.

(١) - طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، جمهورية دار الكتاب اللبناني، المطبعة التاسعة، الأعمال الكاملة، ١٩٧٣، ص ٢٩٢-٢٩٨.

أهمية بحث موضوع تعلم اللغات الأجنبية:

نظراً لما يتسم به عالمنا المعاصر من تقدم علمي، وتكنولوجي، في مجالات الحياة المختلفة، أصبح الاتصال المباشر وغير المباشر بين دول العالم وثقافته ضرورة حتمية لتبادل الخبرات العلمية والتكنولوجية، ولم تستطع أية دولة أن تعيش في عزلة عن هذه التطورات، ومن ثم تحاول الحكومات والشعوب الاهتمام بتعليم أداة الاتصال الأساسية الممثلة في اللغة الأصلية، وبعض اللغات الأجنبية، خاصة اللغات كثيرة الانتشار، والمرتبطة بثقافة هذا العصر، وبهذا التقدم.

إلا أنه مع ضرورة الاهتمام باللغات الأجنبية، بدأت تنتشر أفكار القومية، والوحدة الوطنية، التي تتطلع إليها الشعوب النامية، اعتقاداً منها أن الاهتمام الزائد باللغات الأجنبية خاصة الأوروبية، من الممكن أن يؤدي إلى تفكيك ثقافتها، وانتشار ظواهر غير مرغوب فيها مثل: التباين الثقافي Cultural Diversity، والصراع الاجتماعي Social Conflict، والمسافة (اللجوة) الاجتماعية Social Distance،^٢ والافتراق بين الشباب Alienation.

فظهر الاتجاه الأول الذي يدعو إلى المحافظة على الأصالة، والهوية الثقافية، والقومية، وينظر إلى تعليم بعض أفراد المجتمع لغات أجنبية خاصة في مراحلهم التعليمية الأولى يمكن أن يشكل عاملاً أساسياً لتفتيت الثقافة، والهوية القومية، خصوصاً إذا عرفنا "أن اللغة الأجنبية لا تدرس من فراغ، وليست مجرد كلمات وعبارات وتراكيب نحوية، وإنما هناك وعاءها، الذي يمدّها بالإنكار، ووزنها ثقافة أهل هذه اللغة، وعاداتهم وتقاليدهم، وقيمهم، التي سوف تمثل المكان الأرفع في تشكيل وجدان المتعلم، وبخاصة أنها لغة القوم

(٢) - Siu, You Man. "Bilingual Education and Social Class: Some Speculative Operations in the Hong Kong Contexts," Comparative Education, Vol., 24, No. 2, 1988, p. 219.

الذين يقال عنهم أنهم متقدمون، بينما يقال عنا أننا متخلفون^٢. هذا بالإضافة إلى اعتقاد السائد لدى البعض بأن تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يكون أداة لما يمكن أن يطلق عليه اسم الاستعمار الثقافي Culture imperialism الذي تتجناه بعض الدول التي مازالت لديها نوايا استعمارية^٣.

والأوجه الثاني الذي يدعو إلى حتمية الأخذ بمظهر التقدم الحضاري وأبوابه ويشمل ذلك ضرورة تعليم بعض أبناء المجتمع اللغات الأجنبية، خاصة التي تتمتع بغزارة ثقافية، وعلمية، وتقنية، مثل اللغة الإنجليزية والفرنسية، وذلك لاقتناع بعض المسؤولين والمثقفين بأن التفوق والاندلاق، لا يجديان كثيراً خاصة في عالم من أهم خصائصه الاتصال والانفتاح، وأن تعلم الفرد لغات أخرى بجانب لغته الأصلية هو السبيل الأمثل لتوسيع مداركه، وإثراء تجاربه، كما أنه هو أحد السبل في مواكبة التقدم، حتى لا يصبح متفريجين، ومستهلكين فقط لثقافات الغير، دون وعي أو إسهام في صنع حضارة القرن الحادي والعشرين.

وعلى الرغم من تعارض هذين الاتجاهين وصعوبة الأخذ بواحد منهما دون الآخر، بين المثقفين والمسؤولين عن التعليم، فإن تعليم اللغات الأجنبية بدأ بالانتشار بشكل ملحوظ في بعض الدول العربية ففي مصر، ارتفع عدد مدارس اللغات، وكذلك عدد القاميد والجنول التالي يوضح ذلك:

(٢) - محمد محمود رضوان، "حول تعليم لغة أجنبية في الطفولة المبكرة"، صحيفة الأهرام،

في ١٩٨٩/١/١٢، ص ٧.

(٣) - Carnoy, Martin. Education as Cultural Imperialism, New York: -

David MacKay Company Inc., 1974. P. 228

جدول رقم (١)

يوضح عدد التلاميذ في مدارس اللغات الإبتدائية في مصر خلال أعوام ١٩٧٦/٧٥ إلى عام ١٩٨٨/٨٧ وعدد تلاميذ التعليم الخاص، ونسبته.

السنة	مجموع تلاميذ المرحلة	مجموع تلاميذ الخاص	نسبة الخاص للعام
١٩٧٦/٧٥	٤١٣.٩٣٦	١٨٩٧٦٢	٤,٦٪
١٩٨١/٨٠	٤٥٤٨.٥٨	٢٣١.٤٢	٥,١٪
١٩٨٦/٨٥	٦٣٥٩٩٤٢	٣٢٢١٥٩	٥,١٪
١٩٨٨/٨٧	٦٦٣١٦٥	٣٤٨٥٢٧	٥,٢٪

وعلى سبيل المثال في دولة قطر نجد أن هناك زيادة في عدد المدارس الأهلية والمدارس الأجنبية على النحو التالي

جدول رقم (٢)

يوضح زيادة عدد المدارس والتلاميذ بالتعليم الخاص بدولة قطر خلال فترة من ١٩٨٦/٨٥

إلى ١٩٩١/٩٠ م ونسبة طلاب التعليم الخاص إلى تلاميذ المدارس الإبتدائية الحكومية.

(٥) - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام الدراسي، ١٩٨٦/٨٥، المروحة، وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، كذلك تقارير أعوام، ١٩٨٨/٨٧، و ١٩٨٩/٨٨ م.

العام الدراسي	ع تلاميذ حكومية	مدارس خاصة	ع تلاميذ الخاص	نسبة خاص للعام
١٩٨٦/٨٥	٣١٨٤٤	٢٣	٨٧٩٢	٪٢١,٦
١٩٨٧/٨٦	٣٣٣٠٦	٢٣	٩١٩٦	٪٢١,٧
١٩٨٨/٨٧	٣٥١٣٣	٣٦	١٠٢٣٤	٪٢٢,٥
١٩٨٩/٨٨	٣٦٨٢٧	٣٩	١١٢٧٠	٪٢٣,٤
١٩٩٠/٨٩	٣٧٤٤٥	٤٣	١٢٢١٢	٪٢٤,٦
١٩٩١/٩٠				

وهناك في التعليم الأهلي بدولة قطر مدارس مختلفة منها مدارس أهلية حكومية، تقوم بتدريس نفس مناهج وزارة التربية والتعليم، ولكن يضاف إلى ذلك تعليم اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي. وكذلك مدارس الجاليات العربية ومدارس الجاليات غير العربية. ومن ثم الجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣)

يوضح المدارس العربية الأهلية، والمدارس الأجنبية وهذه التلاميذ من القطريين في كل منجاء، وفق إحصاءات ١٩٨٦/٨٥ حتى ١٩٩١/٩٠

[٦] - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر. التقرير السنوي، لأعوام مختلفة، ١٩٨٦/٨٥م وكذلك عام ١٩٨٨/٨٧م، و١٩٨٩/٨٨م.

السنة الدراسية	عدد مدارس	المدارس العربية الأهلية		عدد مدارس	المدارس الأجنبية		إجمالي المدارس
		غير قطريين	قطريين		غير قطريين	قطريين	
١٩٨٦/٨٥م	٦	٣٢١	١٦٩٣	١٧	٢٨	٦٧٥٠	٨٧٩٢
١٩٨٧/٨٦م	١٢	٤٣٣	١٧٣٦	٢١	٢٩	٦٩٨٨	٩١٩٦
١٩٨٨/٨٧م	١٤	٦٤٠	١٩٢٥	٢٢	٤٩	٧٦٢٠	١٠٣٣٤
١٩٨٩/٨٨م	١٦	٩٦٤	٢١٥٨	٢٣	٣٢	٨١١٦	١١٣٧٠
١٩٩٠/٨٩م	٢٠	١٤١٨	٢٤٣٥	٢٣	٥١	٨٣٠٨	١٢٢١٢
١٩٩١/٩٠م	٢٦	١٦١٣	٣٠٣٤	١	١	١	١

من الجدول السابق يتضح لنا تزايد عدد المدارس والطلاب في كل من المدارس الأهلية العربية، والمدارس الأجنبية، مع ملاحظة أن أعداد الطلاب القطريين في المدارس الأهلية في تزايد عام بعد عام، بينما أعداد الطلاب القطريين في المدارس الأجنبية في تناقص. مع الأخذ في الاعتبار أن هناك جاليات عربية كثيرة في دولة قطر يلحقون أبناءهم في المدارس الأهلية العربية، وأيضاً بالمدارس الأجنبية التي ليست قاصرة فقط على تلاميذ الجاليات الأجنبية ومن ثم هناك عدد لا يستهان به من أبناء الجاليات العربية في المدارس الأهلية سواء كانت عربية، أم أجنبية. فنجد على سبيل المثال لا الحصر في إحصاء عام ١٩٨٩/٨٨م أن عدد طلاب الجاليات العربية المقيمين في المدارس الأهلية العربية يبلغ نحو ٧٢.٠٧٢ طالب وطالبة بنسبة ٤,٦٦٪. كما نجد أبناء الجاليات العربية المقيمين بالمدارس الأجنبية وفق إحصاءات نفس العام يبلغ نحو ٢٢١ طالب وطالبة بنسبة ٧,٢٢٪.

(٧) - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي لعام ١٩٨٩/٨٨م، دولة قطر ص ٣٢٨-٣٢٩.

كما يمكن توضيح الصورة في المدارس الخاصة العربية التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم (التعليم الأهلي) من إحصاءات عام ١٩٩١/٩٠ م كالتالي:

جدول رقم (٤)

يوضح عدد التلاميذ بالمدارس العربية الأهلية القطرية

الذكور			الإناث			الإجمالي العام		
قطري	غير قطري	مجموع	قطرية	غير قطرية	مجموع	قطري	غير قطري	مجموع
٩١١	١٥٧٥	٢٤٨٦	٧٠٢	١٤٥٩	٢١٦١	١٦١٣	٣٠٣٤	٤٦٤٧
٣٦,٦٪	١٣,٤٪	١٠٠,٠٪	٣٢,٥٪	١٧,٥٪	١٠٠,٠٪	٣٤,٧٪	٦٥,٣٪	١٠٠,٠٪

من الجدول السابق يتضح أن إجمالي عدد التلاميذ الذكور والإناث في المدارس الخاصة القطرية، ٤٦٤٧ تلميذ وتلميذة، ونسبة القطريين فيها ٣٤,٧٪. ونجد أن نسبة عدد التلميذات القطريات أقل من عدد التلاميذ القطريين.

ومن الملاحظ أيضاً أن هناك تزايداً في الإقبال على مثل هذا النوع من التعليم، حيث أصبحت نسبة المسجلين فيه ١٣٪ بالنسبة لأعداد التلاميذ بالمرحلة ومن ثم كان من الضروري تناول مثل هذه الدراسة بالتفصيل وقد اقتصر البحث هنا على أنواع المدارس الخاصة (الأهلية) القطرية التي تبلغ ٢٦ مدرسة، لذا فترجع أهمية الدراسة إلى:

- (٨) - هذه الإحصاءات تم جمعها من طريق دراسة ميدانية قام بها كل من أ. مسموحه قمبر، د. نورة تركي، لدراسة واقع المدارس الأهلية بدولة قطر في بحث مقدم لجمعية شريعة أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية، في دول الخليج العربية، كلية التربية ومركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٢٥-٢٧ أبريل ١٩٩٢ م.

- ١ - إنها تتناول موضوع لم يزل أهتماما جادا من جانب الباحثين العرب.
- ٢ - إن هذا الدراسة تتعرف على وجهات نظر القائمين بالعملية التعليمية بمدارس الخاصة الأهلية، وكذلك على آراء أولياء أمور التلاميذ الدارسين بمدارس اللغات.
- ٣ - أن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تقدم بعض المؤشرات التي قد تساعد المسؤولين من النظام التعليمي لإعادة النظر تجاه سياسة تعليم بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية، والعمل على إصلاح الوضع الحالي نحو تعليم أفضل.
- ٤ - هذه الدراسة تتعرض لتأثير تعلم اللغات الأجنبية على بعض قضايا المجتمع، وهي قضايا تتناول الثقافة، والنواحي الاجتماعية والتربوية.
- ٥ - وهذه الدراسة، قد تفتح المجال لبحوث أخرى تتناول بعمق هذه المشكلة من جوانب أخرى، والتي قد تقيد بشري الميدان.

سوف نحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية :-

الأول - ما أهم الإيجابيات والسلبيات في تعلم اللغة الأجنبية؟

الثاني - هل تعلم اللغات الأجنبية له تأثير على الجوانب التالية:

- ١ - تأثير على اللغة العربية.
- ٢ - تأثير على التباين الثقافي.
- ٣ - تأثير على الانتماء أو الشعور بالانتماء.
- ٤ - تأثير على التفاعل الاجتماعي.
- ٥ - تأثير على مبدأ تكافؤ الفرص التربوية.

الثالث: -- هل هناك فروق دالة إحصائية في إجابات العينة ترجع لاختلاف الفئات، عند الإجابة على العناصر الخمسة بالسؤال الثاني؟
ومن ثم يمكن صياغة فروض هذا الجزء على النحو التالي:

عينة الدراسة:

بلغ إجمالي عينة الدراسة ٢٥٢ ما بين معلم ومعلمة يعملون بالتدريس في المدارس الحكومية، والأهلية، وأولياء أمور، لتلاميذ يدرسون بالمدارس الحكومية والأهلية.

والجدول التالي يوضح نسبة العينة إلى المجتمع الأصلي.

جدول (٥)

يوضح عدد المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية الحكومية والخاصة

عام ١٩٨٩/٩٠

المعلمون بالتعليم الحكومي		المعلمون بالتعليم الأهلي /مدارس عربية			
		قطريون		غير القطريين	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
النوع		ذكور	إناث	ذكور	إناث
ع.المعلمون	١١٥	١٤٨٥	٧٨٩	٢٥٤	٢٧٣
العينة	٢٧	٤٦	٦٢	١٥	٢٤
نسبة %	٣٢,٢	٣,١	٧,٧	٦,٢	٨,٨

من الجدول السابق نجد أن نسبة العينة للمجتمع الأصلي تمثل ٦,٤ %، كما أن عدد الهيئة التدريسية بالمرحلة الابتدائية، بلغت ١٨٧ منهم ١٦٠ معلم ومعلمة بالتعليم الحكومي، و٢٧ بالتعليم الأهلي، وبقي أفراد العينة أولياء أمور يبلغ عددهم ٦٥ وبقي (منهم إناث). ومن ثم يصبح إجمالي عدد العينة ٢٥٢، وقد اشتملت على معلمين ومعلمات بالمرحلة الابتدائية، في المدارس الحكومية، والأهلية (الخاصة). كما شتمت على أولياء أمور تلاميذ في كلى النوعين من المدارس، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال المعلمين (٩ - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي لعام ١٩٩٠/٨٩ م. النسخة: قطر، ص ص ٦٦ و ٢٥٢).

(٥) - هذه الإحصاءات الخاصة بالمدارس الابتدائية، تم جمعها بمعرفة أ.د محمود قمبر، و د. نورة تركي في بحثهما الموسوم "المدارس الابتدائية العربية القطرية"، حيث تم حصر أعداد المعلمات من النواحي الفعلية للاستمارات التي أجايت منها مديرات جميع المدارس الابتدائية الأهلية (الخاصة) ونلاحظ أن جميع الهيئة التدريسية من الإناث.

والمعلمات وأولياء الأمور المتاح اللقاء معهم . وكانت العينة في تقسيماتها على النحو التالي:
الذكور (١٥٠) والإناث (١٠٢). ومن حيث الجنسية: القطريون (١٠٤) وغير القطريين (١٤٨). ومن حيث الفئات: ولي أمر (٦٥)، ومعلم (١٠٢)، ومعلمة (٨٥). ومن حيث من لهم أبناء في المدارس: من لهم أبناء في مدارس الحكومة (١٥٨)، ومن لهم أبناء في المدارس الأهلية (٤٨)، ومن ليس لهم أبناء (٤٦). وقد بلغ عدد أفراد العينة من المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية (١٦٠) يمثلون ١,٦٪ من المجتمع الأصلي للدراسة حيث يبلغ عددهم (٢٦٤٢)^١، وأما أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة بلغت (٢٧)، وهم يمثلون ٥,٩٪ من جملة الهيئة التدريسية بالمدارس الأهلية القطرية البالغ عددهم (٢٨٣) معلمة معلمة.

خلاصة القول أن العينة الإجمالية من المعلمين والمعلمات بلغت نسبتها ١,٤٪. كما يوثقها الجدول السابق، ولزيد من التفاصيل (انظر ملحق الدراسة).

ولاحظ أن هناك عدد خيّر قليل من المعلمين والمعلمات قد أجابوا على الاستبانة بصفتهم معلمين، وهم في نفس الوقت أولياء أمور لأبناء يدرس البعض منهم بالمدارس الحكومية، والبعض في المدارس الأهلية.

محدود الدراسة:

تشمل حدود الدراسة الجوانب التالية:

- عينة من المدارس الخاصة (الأهلية) التي تدرس اللغة الأجنبية (اللغة الانجليزية) من الصف الأول الابتدائي، وهي المدارس التي تشرف عليها

(١٠) - وزارة التربية والتعليم، الإحصائية الفصلية للعام الدراسي (١٩٩٢/٩١م) تعميم رقم (١١٧)، بتاريخ ١٩/٩/١٩٩٦م، بالاستئصال، ص ٤.

وزارة التربية والتعليم القطرية، وتعمل وفق مناهجها .

- عينة ممثلة من المدارس الحكومية، والتي تدرس اللغة الأجنبية (وهي اللغة الانجليزية)، ابتداءً من الصف الخامس ابتدائي،

وتستبعد مدارس اللغات الأجنبية التي أنشئت لتعليم أبناء جالياتها بدولة قطر. حيث أن أعداد المدارس فيها من العرب والقطريين قليل جداً .

وكذلك استبعدت مدارس الهاليات العربية التي تدرس مادتي الرياضيات والطوم باللغة الانجليزية، بجانب اللغة الانجليزية كستوى رابع، وهي لا تدرس المناهج القطرية.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمين والمعلمات، وأولياء الأمور، بالمدارس التي يلتحق فيها أبنائهم، وهي مكونة من ١٦ سؤالاً، تم إعداد الاستبانة، بعد تحكيمها^{١٦}، وإجراء بعض التعديلات عليها، وقد استعان الباحث بما قام به "علي الشفيبي" من تصميم لأسئلة استطلاع الرأي^{١٧}.

وقد تم التحقق من ثبات وصدق الاستبانة، وذلك بتطبيقها على عينة من المعلمين والمعلمات، وكذلك أولياء الأمور (بلغ عددهم ٤٠) وذلك في أول شهر نوفمبر ١٩٩١، ثم أعيد تطبيق الاستبانة على نفس الأفراد، بعد مرور شهر ونصف، وبلغت درجة الثبات ٨٧،٠ .

اشتملت الاستبانة على مجموعة من العبارات، على المجيب أن يقرأها جيداً ثم

(١٦) - قام بتحكيم الاستبانة كل من أ.د. سليمان الفخري، أ.د. محمد جمال الدين يونس، د. أنور رياض، د. محمود المنصور. (وهذه الاستبانة قد سبق تحكيمها، حيث أن معظم عباراتها مشتقة من امتحانات قد أعدها د. علي الشفيبي).

(١٧) - علي السيد الشفيبي، 'تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية وبعض قضايا مجتمعاتنا المعاصر'، بحث مقدم للمؤتمر الرابع للطفل المصري (الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين). في الفترة ٢٧-٣٠/٤/١٩٩١م للجلد الثالث، ص ٢٠١-٢٠٢.

يضع علامة (/) أمام العبارة التي يتفق ورأيها، (إذا كان موافقا) (لا
غير موافق) () .

وتتكون فقرات الاستبانة من جمل تقريرية، تشتمل على المحاور التالية:
العبارة: ١ - ٨ - تعليم اللغات الأجنبية وتأثيرها على اللغة العربية.
العبارة: ٢ - ٣ - ٥ - تأثير تعليم اللغات الأجنبية على التباين الثقافي.
العبارة: ٩ - ١١ - ١٥ - تعليم اللغات الأجنبية والتفاعل الاجتماعي.
العبارة: ٤ - ٦ - ٧ - ١٦ - تعليم اللغات الأجنبية والاندماج والاندماج
العبارة: ١٠ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - تعليم اللغات الأجنبية وتكاليف الفرض

وقد تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة في الفترة من ١٥ فبراير إلى ١٥ مارس
من عام ١٩٩٢م. وقد تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً يكتب المجيب مقترحاته، وسوف
نعرض له في نهاية التفسير والتحليل للنتائج الإحصائية.
وقد استعان الباحث بأحد المسؤولين^٣ في مركز الحاسب الآلي بجامعة قطر
وأجريت المعالجة الإحصائية لمعرفة الفروق بين المجموعات، على كل عناصر أسئلة
الاستبانة، وقد استخدم برنامج SPSS.X21 وقد حولت المقارنة بين المجموعات في
الاجابة بموافق، وغير موافق. باستخدام معادلة كا^٢ (ويمكن الرجوع إلى ملاحق الدراسة
حيث الجدول الموضح فيه الفروق الإحصائية، ودالاتها في كل سؤال، بين المجموعات
المختلفة).

(١٣) - نقدم خالص الشكر للأستاذ همام عبد الحميد، على جهده، ومساعدته في إعداد
الجدول وتطبيق البرنامج الإحصائي لمعالجة بيانات الدراسة.

أما في مريض التضاي الخمس، والمقارنة بين الاجابات الموافقة، وغير الموافقة، لجميع أفراد العينة كما تعرضها في الدراسة، فقد استخرجت الدلالة الإحصائية بمقارنة النسب المئوية باستخدام المعادلة التالية^{١١}:

$$Z = \frac{s_1 - s_2}{\sqrt{\frac{s_1(1-s_1)}{n_1} + \frac{s_2(1-s_2)}{n_2}}}$$

حيث أن Z = الدرجة المعيارية (التقريب المعتاد للتوزيع الثنائي)

s_1 = النسبة المئوية للاختيار للمجموعة الأولى

s_2 = النسبة المئوية للاختيار للمجموعة الثانية

$s_1 - s_2$ =

$s_2 - s_1$ =

n_1 = إجمالي التكرارات للاختيارات للمجموعة الأولى.

n_2 = إجمالي التكرارات للاختيارات للمجموعة الثانية.

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ . عندما تكون قيمة $Z = ٢,٦٥$ *

مستوى الدلالة عند ٠,٠١ . عندما تكون قيمة $Z = ٢,٦٥$ **

وسوف نكتفي حين نعرض الجوانب التي نتناولها بالتحليل، بتقديم إجمالي نتائج إجابات العينة، والنسب المئوية، لمعرفة الرأي العام، حول كل عنصر. وسوف نشير إلى الفروق والدلالات الإحصائية في حينها^{١٥}، ويمكن الرجوع إلى الملحق لمعرفة الفروق الدالة بين المجموعات الفرعية.

مصطلحات البحث:

نستطيع أن نوضح أن **اللغة الأولى**: يقصد بها في هذه الدراسة لغة العربية، اللغة الأم التي يتعلمها الطفل أولاً في العادة من والديه. **اللغة الثانية**: هي اللغة غير الأصلية التي يتعلمها الطفل بعد أن يتعلم لغته الأولى. أما **الطفل ثنائي اللغة**: فهو الذي يعرف لغتين ويتعلمهما في آن واحد منذ البداية.^{١٦}

التباين الثقافي: Culture Diversity ويقصد به وجود أكثر من جماعة (أغلبية - أقليات) داخل المجتمع، ولكل منها ثقافتها الخاصة بها من لغة وعادات وتقاليدها... وغيرها. ولتتمسك كل جماعة من هذه الجماعات بثقافتها وتحاول بعضها أن تفرض ثقافتها على الجماعات الأخرى إما عن طريق مباشر أو غير مباشر. ومن ثم تظهر الاختلاف في درجة الثقافة التي قد يرجع سببها إلى تعليم اللغات الأجنبية.

تكافؤ الفرص التربوية: Equality of Educational Opportunity يشير إلى حق كل مواطن في التعليم والاستمرار فيه بقدر ما توفقه إمكانياته واستعداداته الشخصية، بغض النظر عن أي عامل خارجي مثل الجنس أو العرق، أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي... الخ وأن يستفيد من الخدمات التعليمية التي تقدمها له الدولة، وأن يلتحق

١٥ - عند وضع علامة * تعني مستوى الدلالة عند ٠.٠٥، وعند وضع علامة ** تعني دالة عند مستوى ٠.٠١.

١٦ - محمد علي الفولي، مرجع سابق، ص ٣٤٥-٣٤٦.

بالعمل الذي يتفق مع مستواه التعليمي^{١٦}.

الانتماء Affiliation يشير إلى الشعور الإيجابي العام لدى الفرد نحو ذاته وأسرته ووطنه، ومشاركته الإيجابية في حل مشكلاته والإسهام في تقدمه والاعتزاز به. الاقتراب Alienation هو شعور بالانفصال النسبي عن موضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع هو الذات، فيكون الإنسان مقترباً عن ذاته، وقد يكون المجتمع، فيكون الإنسان مقترباً عن مجتمعه، وقد يكون العمل، فيكون الإنسان مقترباً عن عمله^{١٧}. فهو شعور الفرد بأنه غريب في مجتمعه لا ينتمي إليه، ويصبح له ولاء إلهي ثقافة أخرى قد تكون ثقافة الدولة التي يتعلم لغتها.

التعليم الخاص (الأولي) بدولة قطر:

من خلال استعراضنا لأنواع التعليم في دولة قطر، تجدر الإشارة بأن هناك نوعين من البيئة اللغوية التي يتعلم فيها التلميذ: بيئة اصطناعية، وبيئة طبيعية. البيئة الاصطناعية: هي بيئة يتعلم فيها التلميذ اللغة الثانية في غرفة الفصل، وهي سبيل لاكتساب واعي لها. ورغم أن هذه البيئة محدودة الأثر في تكوين المهارات الخاصة بالاتصال، فالمدرسة تقدم حلاً واقعياً للتلاميذ الذين لا يمكنهم أن يذهبوا إلى موطن اللغة الثانية ليسمعوها هناك ويكتسبوها في بيئتها الطبيعية، ومن ثم تقوم المدرسة بإحضارها إليهم. فتصطنع بيئة قريبة من واقع بيئة اللغة المراد تعلمها.

١٦ - علي الشفيهي، "تكاثر الفرض، التعليمية والسياسة التعليمية في مصر" بحث مقدم إلى المؤتمر المادي عشر للإحصاء والحاسب الآلي، جامعة عين شمس، مارس ١٩٨٦.

١٧ - هادي عز الدين وآخرون، "الشعور الاجتماعي واقترب شباب الجامعة" بحث مقدم إلى أكاديمية البحث العلمي، القاهرة، ١٩٨٥.

أما البيئة الطبيعية: فهي موطن اللغة المراد تعلمها، حيث ينحدر التلاميذ إلى موطنها الأصلي من أجل تشربها واكتسابها، ومن ثم فهي أكثر تأثيراً وإيجابية في عملية التعلم.

ومن ثم يوجد في دولة قطر مدارس تقدم بتعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، وهي مستويات مختلفة من حيث كم وكيف تعليم هذه اللغات، وتتداخل فيها عوامل كثيرة تؤثر في عملية اكتساب التلاميذ للغة الأجنبية، ويمكن أن نميز بين أربعة أنواع من هذه المدارس وهي كالآتي:-

النوع الأول: في المدارس الحكومية حيث أن الغالبية العظمى من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتعلمون فيها، ويتم تعليمهم اللغة الانجليزية ابتداءً من الصف الخامس، خلال خمس حصص في الأسبوع.

والنوع الثاني: هي المدارس الأهلية (الخاصة) والتي تسير وفق المنهج الرسمي في كل مقرراتها، غير أن اللغة الانجليزية تُعلم من الصف الأول الابتدائي. وغالباً ما تكون الحصص الأسبوعية خمس حصص، (وكثير من التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الأول الابتدائي، قد درسوا مبادئ اللغة الانجليزية بالمرحلة التمهيدية).

أما النوع الثالث: فهي مدارس أهلية (خاصة قد تتبع الجاليات العربية) ويتم تعليم اللغة الانجليزية كمستوى رفيع، حيث تبلغ حصص اللغة الانجليزية ٧ إلى ١٠ حصص في الأسبوع، بالإضافة إلى ذلك يتم تعليم مادتي العلوم والرياضيات باللغة الانجليزية. وكذلك تبدأ لغة أجنبية أخرى وهي اللغة الفرنسية، التي يتعلمها التلاميذ ابتداءً من الصف الرابع الابتدائي.

والنوع الأخير: من المدارس الموجودة بدولة قطر وهي مدارس الجاليات الأجنبية يتعلم التلاميذ فيها وفق برامجهم الخاصة، وطريقتهم وأساليبهم التي غالباً ما تكون مشابهة للحياة في وطنهم، فيكون التعليم في مثل هذه المدارس كهيئة طبيعية للتعلم (تعلم اللغة

الثانية بالنسبة لغير الناطقين بها)

تعليم اللغات الأجنبية في دول الغرب:

ترجع فكرة تعلم بعض الأطفال لغة غير لغتهم الأصلية إلى عصور قديمة، وقد زادت هذه الاهتمام خلال السنوات الأخيرة، حيث بدأ أولاً في الدول التي اكتشفت حديثاً واستقبلت هجرات ذات ثقافات ولغات عديدة، وأطلق على مثل هذه المجتمعات "المجتمعات المتعددة ثقافياً واجتماعياً" Cultural and Linguistic Pluralist Societies ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا. وكان الهدف من هذا الاهتمام توحيد اللغة والثقافة. وقد تنكس هذا الاهتمام سواء في هذه الدول أم غيرها مع تبني حكوماتها مبادئ الديمقراطية والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية، لدرجة أن تعليم بعض تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية أصبح ظاهرة تعليمية واجتماعية في كثير من المجتمعات المعاصرة. ومن ثم بدأت تظهر مشكلة تعليم أبناء الأقليات في ظل هذه المبادئ، فهل يتم تعليمهم بلغتهم الأصلية أم باللغة الرسمية؟

وفي محاولة لحل هذه المشكلة بدأت تظهر بعض الأفكار والبرامج بين التربويين منها: التعليم ثنائي اللغة Bilingual Education ونمط التلميذ "Student Immersion" وتعليم اللغة الأجنبية كلغة ثانية As a Second Language، والتشاك أو التراكب اللغوي Linguistic Overlap والتداخل اللغوي Linguistic Interference. ولقد تقدم "جلانز" Glazer عام ١٩٨١، بثلاثة نماذج^{١٨} يمكن أن تستخدمها الحكومات في التعامل تعليمياً

(١٨) - انقضى القواميس القريبية على ترجمة هذا المصطلح بمعنى: الغمر، أو انغماس، أو انغمار (انظر محمد علي الغولي، قاموس القريبية، ط١، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١).

Mitzel, Harold. Encyclopaedia of Educational Research, Fifth - (١٨) Edition, New York. The Free Press, 1982, pp. 202-211.

مع أطفال جماعات الأثليات، ويمكن تلخيص النماذج الثلاثة على النحو التالي:^{١٩}

(١) التعليم ثنائي اللغة Bilingual Education يتعلم التلميذ وفق هذا المفهوم، لغتين في ذات الوقت بشرط أن يزداد ما يقدم إليه باللغة الإنجليزية تدريجياً على حساب ما يقدم إليه بلغته الأصلية، وذلك بهدف تمكنه من اللغة الإنجليزية ومن ثم حل محل لغته الأصلية تدريجياً. وتتفق هذه الطريقة مع النموذج الذي يطرحه 'جلاندر' Glazer وهو نموذج التمييز الإيجابي The Positive Reinforcement Model الذي يشجع تعليم الطفل لغتين في وقت واحد، وهذه الطريقة أكثر انتشاراً بين المربين من جهة وفي الولايات المتحدة الأمريكية من جهة أخرى.

(٢) غمر أو انغماس التلميذ Student Immersion وفي هذه الطريقة يتم تعليم الطفل باللغة الإنجليزية من البداية مع إهمال لغته الأصلية، وتتفق هذه الطريقة مع نموذج العداء الإيجابي The Model of Positive Hostility الذي يمنع قانونياً أن تستخدم لغة غير الإنجليزية في المدرسة، ويمنع أي طفل يحاول أن يتحدث بلغته داخل المدرسة، وهذا النموذج أكثر انتشاراً في بعض المناطق بكندا.

(٣) تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية Teaching English As A Second Language ووفقاً لهذا الطريقة يتعلم الأطفال لغتهم الأصلية ثم يلتحقون في جزء من يومهم الدراسي ببرامج تعليم اللغة الإنجليزية وهذا النموذج يتفق إلى درجة كبيرة مع نموذج 'جلاندر' وهو نموذج عدم الاهتمام الرسمي The Model of Official Disinterest الذي يشجع انتشار اللغة الإنجليزية بطريق غير مباشر عن طريق المدارس ووسائل الإعلام، ويوجد هذا النموذج نوعاً من التشجيع في الولايات المتحدة الأمريكية.

وبما أن ما يحدث في نظامنا التعليمي الرسمي لا يتطابق عليه أحد هذه النماذج أو الطرق الثلاث، فإنه يمكن القول أن النموذج المتبع في نظامنا التعليمي هو نموذج تعليم

(١٩) - علي الشخيري، مرجع سابق من ٢٠٠٦.

لغة (غير العربية) باعتبارها لغة أجنبية As a Foreign Language.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة أحمد كمال عاشور: "نور مدارس اللغات في مصر: نظرة تحليلية"^{٢٠} التي خرجت بنتيجة مؤداها أن تعليم أطفال المرحلة الابتدائية لغة أجنبية لا يثفق ومبدأ تكامل الفرض التعليمية الذي تتبناه السياسة التعليمية في مصر.

ودراسة قام بها يسري عفيفي، لمعرفة "تأثير تدريس العلوم باللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية علي تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"^{٢١} وأظهرت الدراسة التأثير الساسي للتلاميذ الذين درسوا العلوم باللغة الإنجليزية، فقد تأخروا دراسيا عن زملائهم الذين درسوا العلوم باللغة العربية. ومن ثم تظهر إعاقة اللغة الانجليزية لتحصيل التلاميذ في مادة العلوم. وهذا يوضح سلبيات تعليم العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية في مدارس اللغات (المستوى الرفيع).

دراسة محمد علي الخولي: "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية"^{٢٢} ويعرض الباحث، العوامل التي تؤثر في سرعة اكتساب الفرد اللغة الثانية، وكيف تتم عملية اكتساب اللغة الثانية، والفرق بين اكتساب اللغة الثانية واكتساب اللغة الأولى، وفي النهاية يعرض

٢٠ - أحمد كمال عاشور، "مدارس اللغات في مصر: نظرة تحليلية" بحث مقدم إلى مؤتمر (نمو مشروع حقاري تربوي) نظمته رابطة التربية الحديثة، وكلية التربية جامعة عين شمس، إبريل ١٩٨٧.

٢١ - يسري عفيفي، "تأثير تدريس العلوم باللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية علي تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس، يوليو ١٩٨٩، ص ١١-١٢٨.

٢٢ - محمد علي الخولي، "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.

مقترحات تعمل على تحسين سرعة اكتساب اللغة الثانية في خرفة الفصل.
دراسة زكريا الحاج إسماعيل: "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة تفويجية"^{٢٣}، ويعرض فيها العوامل والأسباب التي تسهم في ضعف التلاميذ في التحصيل اللغوي بالمرحلة الابتدائية، وقد أشار إلى أن اللغة الأجنبية وتعلمها في بداية المرحلة قد تسهم في إعاقة تعلم اللغة العربية، والضعف في تحصيلها.
والدراسة التي قام بها علي الشخيري، ويبحث فيها "تعليم اللغات في المرحلة الابتدائية، وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر" وقد استطلع آراء بعض أعضاء هيئة التدريس، بكتليات التربية، والمعلمين، (إجمالي العينة ١٩٠) حول تأثير تعلم اللغات الأجنبية في التباين الثقافي، ومبدأ تكافؤ الفرص، التفاعل الاجتماعي، وتعلم اللغة العربية.
وخرج بنتائج منها: أن اللغة الانجليزية لها تأثير سلبي على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعلى التفاعل الاجتماعي، وهجرة العقول، بالإضافة إلى أنها لا تؤثر في التباين الثقافي^{٢٤}.

٥.٢: الدراسات الأجنبية:

وبداسة أجراها "راردن" حول دور المعلم في تسهيل تعلم اللغة الثانية^{٢٥}، ودراسة "ماركس" Marks من تأثير مواقف المعلم من المتعلمين على اكتسابهم اللغة الثانية^{٢٦}.

٢٣ - زكريا الحاج إسماعيل، "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، حولية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.

٢٤ - علي الشخيري، "تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر"، ١٩٩١م، مرجع سابق.

٢٥ - Rardin, J. "The Language Teacher as Facilitator" in TESOL Quarterly, No. 4, Vol. 11, Dec. 1977.

٢٦ - Marks, M.B. and Heflerman, P. "Teachers' Attitudes Towards Minority Group Student" in TESOL Quarterly, No. 4, Vol.11, Dec.1977.

- دراسة أجراها "هربرت سيلجر" Seliger عن طبيعة ووظيفة قواعد اللغة في تعليم اللغة الثانية.^{٢٧}
- ودراسة "كراشن" Krashen وزملائه عن تأثير السن على سرعة اكتساب اللغة الثانية.^{٢٨}
- ودراسة "برنارد موهان" Bernard Mohan عن العلاقة بين تعليم اللغة وتعليم المحتوى والمضمون.^{٢٩}
- وفي دراسة "سامبسون" Sampson التي أجراها عن أساليب تعليم اللغة الثانية، والفرق بين هذه الأساليب وأساليب تعليم اللغة الأولى.^{٣٠}
- ودراسة "مونشي طوسي" Monshi-Tousi وزملائه عن العوامل التي تؤثر في اكتساب اللغة الإنجليزية كلفة ثانية.^{٣١}
- ودراسة التي أجراها "براون" Brown لمعرفة شعور المتعلم للغة الثانية، وعلى حاجته لفترة تكيف تدريجي ليتأقلم مع اللغة الثانية.^{٣٢}
- دراسة قام بها "بيثرو" Pietro عن استخدام الأبور الحقيقية في تنشيط المحادثة
- 27- Seliger, H. "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching" in TESOL Quarterly, No.3, Vol. 13, Sept 1979.
- 28- Krashen, S.D. et al. "Age, Rate, and Eventual Attainment in Acquisition" in TESOL Quarterly, No. 4, Vol. 13, Dec. 1979.
- 29- Bernard Mohan. "Relating Language Teaching and Content Teaching" in TESOL Quarterly, No. 2 Vol. 13, June 1979.
- 30- Sampson, G.P. "A Real Challenge to ESL Methodology" in TESOL Quarterly, No. 3 Vol. 11, Sept. 1979.
- 31- Monshi-Tousi, M. Fatemi, A. and Oller, J. "English Proficiency and Factors in its Attainment" in TESOL Quarterly, No. 3 Vol. 14, Sept. 1980.
- 32- Brown, H.D. "The Optimal Distance Model of L2 Acquisition" in TESOL Quarterly, No. 2, Vol. 14, June 1980.

٣. إنشاء التعليم

وهناك دراسة لـ "زامل" Zamel قام بها لدراسة تأثير التغذية الراجعة في تعليم

اللغة الثانية^{٣٢}

دراسة لجراما "ريجر فرس" R. Ferris وزميله "بولتزر" Politzer من تأثير

اكتساب اللغة الثانية المبكر والمتأخر على مهارة الكتابة^{٣٣}.

وكذلك تشير "آن ويلج" Ann Willig إلى أنه على الرغم من حقيقة التصميم الحكومي لبرامج التعليم الثنائي اللغة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال العشرين سنة الأخيرة، فإن الاختلاف حول فعالية هذه البرامج مازال مستمرا، وذلك نتيجة للخلط والتباين بين نتائج الدراسات التي تعرضت لهذه البرامج، وقد أرجعت "ويلج" هذا الخلط والتباين إلى سوء دراسة هذه البرامج والبحث فيها واختلاف أساليب هذه الدراسات في تناولها للمتغيرات، وقد توصلت لهذا النتائج من خلال عمل تجميع لكل الدراسات السابقة الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية، وقامت بعملیات إحصائية متقدمة تسمى التحليل البعدي "Meta-Analysis" ومن ثم خرجت بعدم دقة العصر وقباين في نتائج البحوث^{٣٤}.

ومازال تعليم بعض تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية محور اهتمام كثير من الدراسات والبحوث العلمية، ولكن على الرغم من كثرة الدراسات وتوسعها، فإن نتائجها لا تتفق على إيجابيات، أو سلبيات برامج تعليم بعض تلاميذ المرحلة الإبتدائية لغة أجنبية، وهذا ما قاله

٣٢ - Pietro, R.J. "Discourse and Real-Life Roles in the ESL Classroom" in TESOL Quarterly, No. 1, Vol. 15, March 1981.

٣٣ - Zamel, V. "A Model for Feedback in the ESL Classroom" in TESOL Quarterly, No.2, Vol. 15, June 1981.

٣٤ - Ferris, M.R. and Politzer, R.L. "Effects of Early and Delayed L2 Acquisition" in TESOL Quarterly, No. 3 Vol. 15 Sept. 1982.

٣٥ - Ann Willig, "A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education," Review of Educational Research, Vol. 55, No.3, Fall 1985, pp. 296-317.

جارسيا" Garcia بأنه "في الوقت الذي نحتاج فيه إلى أدلة وبراهين عن الآثار السلبية التي يمكن أن يؤدي إليها التعليم الثنائي للغة، فإننا أيضاً في حاجة إلى أدلة وبراهين عن الآثار الإيجابية لهذه البرامج"^{٢٧}.

ولمستطيع أن أقدم مجموعة من نتائج الأبحاث التي تناولت دراسة تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، وأقدم ما جاء في الدراسات المشجعة، والمؤيدة، والتي ذكرت جوانب إيجابية في تعليم اللغات ، وكذلك الدراسات التي خرجت بنتائج عكس ذلك.

الجوانب الإيجابية في تعليم اللغات الأجنبية بالمرحلة الابتدائية:

كما جاء في نتائج الأبحاث، هناك كثير منها قد تباين في نتائجها، نظراً لزاوية الرؤية، وعينة الدراسة، وطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه مثل هذه الدراسات حيث تمت في مختلف الثقافات والأنظمة التعليمية، فلكنت بعض الدراسات على الآثار الإيجابية لهذه البرامج منها الدراسة المسحية لسينغ دراسات والتي قامت بها "ترويك" Troike عام ١٩٧٨ والتي استنتجت أن نوعية البرامج التعليمية ثنائية اللغة يمكن أن تقابل الهدف من تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للتلاميذ الذين ينتمون إلى أسر لا تتحدث الانجليزية.^{٢٨} وكذلك ادراسة المسحية لأنتي عشر دراسة والتي قام بها كل من "دولاي" DuLay و "بيرت" Burt التي أشارت بنجاح هذه البرامج في تحسين التحصيل الدراسي لهذه التلاميذ.

وكذلك دراسة "أنجل" Angle عام ١٩٧٥، التي أشارت فيها إلى أن تعليم التلميذ اللغة الأجنبية ينمي لديه المهارة في القراءة باللغة الأصلية.

(٢٧) - Garcia, Eugene. "Bilingual Development and the Education of Bilingual Children During Early Childhood," *American Journal of Education*, Vol. 95, No.1, November 1986. pp. 96-121.
(٢٨) - Ann Willig, Op. Cit.,

وبرئاسة كل من "بيل" Peal و"لامبرت" Lambert عام ١٩٦٢^{٣٩} وذلك عندما أجريت دراسة على مجموعتين من التلاميذ لهما تعلم الإنجليزية فقط، والثانية تتعلم الإنجليزية والفرنسية، فقد أظهرت النتائج أن تعلم لغتين يسهم في تحسين المرونة العقلية لدى التلاميذ.

وفي الدراسة هذه لا ينبغي أن نأخذ نتائجها على الإطلاق، حيث أن هناك عوامل تتداخل وتصيب النتائج بشكل مغاير، لا نستطيع تعميمه في الثقافات الأخرى، ومن هذه العوامل تأثير اللغة الأولى. فعند تعلم اللغة الثانية، يكون المتعلم محتفظا بعبادات لغوية من لغته الأولى، في الجوانب الصوتية، والمعرفية والمفردانية، والنحوية والدلالة الثقافية. فتؤثر اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية تأثيرا يختلف من حالة إلى أخرى. فحيثما تتشابه اللغة الأولى مع الثانية، يكون الانتقال إيجابيا Positive Transfer وفي هذه الحالة يسهل تعلم اللغة الأولى تعلم اللغة الثانية، والنتيجة تقدم في اكتساب اللغة وإدراك صحيح، ومن هنا كانت نتيجة دراسة "بيل" و"لامبرت" صحيحة حيث أن اللغة الانجليزية، والفرنسية، لا تختلفان كثيرا في الحروف واتجاه الكتابة، وغيرها. ولكن متى اختلفت اللغة الأولى عن الثانية يكون الانتقال سلبيا Negative Transfer وتكون النتيجة أن اللغة الأولى هنا أعانت تعلم اللغة الثانية، وتكون النتيجة إعاقة وخطأ في الأداء من نوع ما. وكلما زاد التشابه بين اللغة الأولى واللغة الثانية، زاد الانتقال الإيجابي، وقل الانتقال السلبي.^{٤٠}

كما دلت البحوث أن المهارة اللغوية في تعلم اللغة الثانية تتقدم بشكل أفضل إذا استخدمت اللغة الثانية كلفة تعليم Medium of Instruction أي استخدمت في تدريس المواد الأخرى، مثل العلوم والرياضيات، مقارنة باستخدام اللغة الثانية في حصص لتعلمها كلفة فقط. وبالطبع قد يكون هذا غير منتشر أو متاح في كل الحالات. وبعض الثقافات،

٣٩ - (Lambert, W.E. and Tucker, G.R. Bilingual Education of Children.

Ma: Newbury House, 1972. pp. 234-235.

٤٠ - محمد علي القولي، مرجع سابق ص. ٣٦٥.

عدة اقتراحات منها:

- عسین الطفل یساعد المعلم على استخدام الأساليب التعليمية أكثر تنوعا وتشويقا من الأساليب التي يمكن استخدامها في تعليم البالغ. كما أن سن الطفل تجعل استخدام الألعاب اللغوية والفناء ألیق من استخدامها في تعليم البالغ.

(٤٦) - محمد علی الخولي، مرجع سابق، ص ٢٤٨.

McLaughlin, B. *Second-Language Acquisition in Childhood*, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1978. p. 178.

الجوانب السلبية في تعلم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية:

إن للبالغ مزايا تجعله في وضع أفضل في تعلم اللغة الثانية، ومن هذه المزايا مايلي:

١ لدى البالغ خبرة أطول وأوسع في الاستقراء والاستنتاج والتحليل، مما يجعله أسرع في اكتشاف نحو، وقوانين اللغة الثانية.

٢ لدى البالغ خبرة معرفية حياتية أوسع من الطفل، مما يجعله أقدر على الاستيعاب.

٣- لدى البالغ ذاكرة أقوى وأكثر تحملاً، ففي الوقت الذي لا تتحمل ذاكرة الطفل سوى بضع كلمات جديدة في الساعة الواحدة، تستطيع ذاكرة البالغ أن تتحمل عبئاً أكبر يصل إلى عشرين كلمة جديدة أو أكثر. وهكذا فالبالغ أقدر على تعلم كميات أكبر من كلمات اللغة الجديدة في الدرس الواحد.

وهكذا نرى أن الطفل يتفوق على البالغ في بعض الجوانب، والبالغ يمتاز على الطفل في جوانب أخرى.

ولهما يتعلق باكتساب قواعد Grammar اللغة الثانية، فإن البالغين قد يكونون أسرع بوجه عام من الأطفال، لما لديهم من قدرة أكبر على التحليل والتجريد والاستنتاج والاستقراء، ولكنهم يتساوون مع الأطفال في القدرة فيما بعد.

وفي الدراسة التي قام بها "الفرلي" يوضح بالمقارنات دور وأهمية إتقان اللغة الأولى قبل تعلم اللغة الثانية، ويقول: "نرى أن اللغة الأولى في وضع أفضل من اللغة الثانية، من عدة نواحي، فالدافعية لتعلم اللغة الأولى أقوى من الدافعية لتعلم اللغة الثانية، والبيئة اللغوية أكثر طبيعية، وفترة الصمت أطول، والحرارة أكثر، والمحسوسات أكثر،

والتعزيز أقوى وأدفاً وأشمل، والاسترخاء أضمن، والعمر أنسب، والمواقف إيجابية“^{٤٤} ومن الدراسات التي أظهرت الآثار السلبية للتعليم ثنائي اللغة، منها دراسة "بيكر" Baker و"كانتر" Kanter عام ١٩٨١، والتي تم فيها مسح ٢٨ دراسة أجريت في هذا المجال والتي استنتجت الضعف الشديد لهذه البرامج، ودراسة "كمبرت" Lambert عام ١٩٦٩، التي أشارت إلى اكتساب الطفل للغة الثانية يمكن أن يمثل إعاقة لعمولته الأصلية، ودراسة يسري عفيفي^{٤٥} عام ١٩٨٩، من تأثير التدريس باللغة الإنجليزية على كل من التحصيل الدراسي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحوها، وقد استنتجت هذه الدراسة انخفاض مستوى تحصيل تلاميذ مدارس اللغات في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، بالمقارنة بمستوى تحصيل تلاميذ المدارس الابتدائية الرسمية، واتجاهاتهم.

أما دراسات كل من "بولستون" Pollston ١٩٧٤، و"لامبرت" Lambert عام ١٩٧٢، فقد أشارت إلى أن تعلم لغتين في المرحلة الابتدائية في مجتمع واحد يمكن أن يؤدي إلى تكوين جماعتين لكل منهما لغتها الخاصة، وهذا بدوره يمكن أن يؤدي إلى صراع اجتماعي واقتصادي وسياسي بينهما، تكون نتيجته غالباً لصالح الجماعة ذات السلطة والقرّة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ودراسة "لامبرت" التي أشارت إلى أن تعلم الطفل غير لغته الأصلية يمثل تهديداً للغة وثقافته الأصلية. كما أن "أحمد عاشور"^{٤٦} الذي خرجت دراسته بنتيجة مؤداها أن تعليم أطفال المرحلة الابتدائية لغة أجنبية لا يتفق مع مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التي

٤٤- محمد الفولي، مرجع سابق، ص - ٢٧٠.

٤٥- يسري عفيفي محمد، "تأثير تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"، دراسات في الشاهد وطريق التدريس، العدد السادس، يوليو ١٩٨٩، ص ١١١-١٢٨.

٤٦- أحمد كمال عاشور، مرجع سابق، .

تقناه/الولة.

أما دراسة "أورفيلد" Orfield عام ١٩٨٦، التي أوضحت أن التلاميذ الذين يتعلمون بلغة غير لغتهم أكثر تعرضاً للتسرب والتأخر الدراسي، وصعوبة الالتحاق بالتعليم العالي. وكذلك دراسة كل من "ميرامونتيز" Miramontez و "كومينز" Commins عام ١٩٨٩، التي أظهرت أن استخدام التلميذ لأكثر من لغة، ينعكس من قدرته على التعبير، ثميراً كاملاً عن كفاءته التعليمية، وتحصيله الدراسي.^{١٧}

وقد أجرت "صحيفة جنوب الصين" S.C.M دراسة استطلاعية على عينة مكونة من ١٢٢٧ فرداً، من أهمية اللغة الانجليزية في حياتهم العملية واليومية، حيث أجاب ٣٥٪ بأن لها أهمية، و ٤٥٪ قالوا بعدم أهميتها، ٢٠٪ كانت أجابتهم بين الوسط، وبالنسبة التي أجابت بأن اللغة الانجليزية لها فائدة، كانت من المهنيين والعمال المهرة، والطلاب الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع.^{١٨}

العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة الثانية:

هناك عوامل تؤثر في اكتساب اللغة الثانية نشير فيما يأتي إلى أهمها:

- البيئة اللغوية الطبيعية. ويقصد بها البيئة التي يستخدم أفرادها اللغة بفرض التقام ونقل المعلومات، أي مع التركيز على المحتوى. وهذا غير ما يحدث في الفصل الدراسي بحيث يكون التركيز على الشكل، والصيغ اللغوية. وقد دلت البحوث على

17 - Commins, Nancy and Ofelia Miramontez, "Perceived and Actual Linguistic Competence: A Descriptive Study of Four-Low-Achieving Hispanic Bilingual Students," *American Education Research Journal*, Vol. 26, No. 4, Winter 1989, pp 443-472.

18 - Siu, You Man, "Bilingual Education and Social Class: Some Speculative Operations in the Hong Kong Contexts," *Comparative Education*, Vol., 24, No. 2, 1988, p. 219.

أن البيئة الطبيعية تؤدي إلى اكتساب أسرع لتعلم اللغة الثانية، من البيئة الاصطناعية. كما دلت البحوث على أنه كلما زاد زمن التعرض للغة الثانية بصورتها الطبيعية، تحسن مستوى اكتساب اللغة الثانية، وأنه إذا تساوى الزمن، فإن البيئة الطبيعية تعطي نتائج أفضل من البيئة الاصطناعية، التي هي غرفة الدراسة^{٤٩}. وهذا يعني أن تعلم اللغة الثانية في موطنها الأصلي، أي بين أهلها، أفضل من تعلمها كلمة أجنبية في غرفة الدراسة خارج موطنها الأصلي.

والعامل الثاني هو دور المتعلم: ويتمثل في الاتصال باللغة المراد تعلمها، فهناك اتصال باتجاه واحد يظهر في شكل سماع وقرأة المتعلم للغة الثانية دون كلام أو كتابة، أي يتكفي بفهم ما يسمع أو ما يقرأ دون إيذاء رد فعل.

والاتصال المحدود باتجاهين، وهو أن يستجيب المتعلم شفويا باستخدام لغة الأولى وليس باستخدام اللغة الثانية، ولقد جُربَ قول Terrel أسلوباً يتماشى مع هذا النوع من الاتصال ودعاها النهج الطبيعي The Natural Approach، وبموجب هذا النهج كان المتعلمون أحراراً من حيث اللغة التي يستجيبون بها وهم يتعلمون اللغة الثانية^{٥٠}.

وهناك الاتصال الكامل باتجاهين، وهو أن يستخدم المتعلم اللغة الثانية في إرسال اللغة واستقبالها منذ بداية برنامج تعلم اللغة الثانية. وهذا هو أفضل الأساليب مقارنة بالاتصال باتجاه واحد والاتصال المحدود باتجاهين.

العامل الثالث: هو استخدام المصنوعات. فعندما يتعلم الطفل اللغة الأولى لا يتعلمها في بيئة مجردة خالية، بل إن كل كلمة أو جملة تقال له، ترتبط بشيء محسوس، أو مسوق فعلي، فهناك أجزاء جسمه، والطعام الذي يأكله، والمشروبات، والملابس، وكل ما حوله. وهناك حافته النفسية من جوع وعطش وبكاء وفرح، ولودققنا نوجدنا أن اللغة التي

٤٩ - محمد علي الخولي، مرجع سابق، ص ٣١٨.

٥٠ - Dulay, H. Op. Cit, p. 24.

نقال للطفل تتمركز حول الحسوسات من حوله. فالجمل كلها حقيقية في محتواها، واقعية في دلالتها، تشير إلى المكان القريب وتتملق بالزمان الملاصق، وهي لغة مرتبطة بمبدأ Here and now principle. وعندما ينتقل من موقف تعلم اللغة الأولى إلى موقف تعلم اللغة الثانية، فإنه سيكون مناسباً جداً أن يستفيد من مبدأ هنا والآن، وخاصة في المرحلة الأولى من تعلم اللغة الثانية، سواء أكان المتعلمون صغاراً أم كباراً.

وهنا عوامل أخرى كثيرة تؤثر في تعلم اللغة الثانية^{٥٩}، منها:

شدة المؤثر، حيث تتفاوت الكلمات فيما بينها من حيث البروز اللغوي أثناء الكلام المتصل. فهناك الفرق في الكمية الصوتية، أي طول الكلمة وهناك الفرق في النبرة، أي قوة الصوت. وهناك فرق في الموقع في أول الجمله أو وسطها أو آخرها.

التغذية الراجعة، Feedback والذي يتلقاه المتعلم بعد أن يعطي الاستجابة. وفي حالة تعلم اللغة تأتي التغذية الراجعة بعد أن يتكلم المتعلم أو يكتب شيئاً باستخدام اللغة الثانية. وقد يكون التغذية الراجعة فورية، أو معلقة

وال تكرار، فكما زاد تكرار سماع المتعلم لكلمة ما أو تركيب ما أو جملة ما، زاد احتمال التعلم مع ضبط المتغيرات الأخرى.

والاستعداد، إن التكرار وشدة المؤثر ومساهما من العوامل قد تكون ذا فائدة، إذا جاءت قبل الآن، فلا بد من وجود استعداد لدى المتعلم لتقبل اللغة الثانية.

والواقعية، إن الواقعية هي منى إحساس المتعلم بالحاجة إلى تعلم شيء ما، وهو في هذه الحالة تعلم اللغة الثانية. ويقل التجارب على أن الدافع ضروري للتعلم أو الإسراع في التعلم.

والاسترخاء، إن حالة الاسترخاء الذهني تؤدي إلى تعلم أسرع للغة الثانية. وقد جرب "لوزانوف" LUZANOV هذا الأسلوب.

٥٩ - محمد علي التولي، مرجع سابق ص ٣٥٢-٣٦٧.

والقلق، تشير بعض البحوث على أن هناك ارتباط بين تحصيل اللغة الثانية والقلق. فكلما زاد القلق، قل التحصيل، وكلما قل القلق، زاد التحصيل. وهذا يتماشى مع الاسترخاء الذي يرتبط ارتباطاً حقيقياً مع التحصيل.

والثقة بالنفس، فالفرد الواثق بنفسه تكون شخصيته أكثر استقراراً، ويكون حياً إلى التمثال بالغة الثانية وتجربتها وعدم الخوف من الخطأ أثناء تكلمها.

والتماطف، إن الفرد المتعاطف مع الآخرين يكون في العادة أسرع في اكتساب اللغة الثانية، من الفرد المنطوي على نفسه.^{٥٢}

والعقلية، إن الفرد ذا العقلية التحليلية يتعلم اللغة الثانية تعلماً واعياً أسرع من الفرد ذي العقلية غير التحليلية.^{٥٣}

والصور من المسائل الجدلية التي اختلف حولها الدارسون، ولكن نرى أن الطفل يمتاز على البالغ في بعض الجوانب، ويمتاز البالغ على الطفل في جوانب أخرى. (قد سبق أن تعرضنا لهذا النقطة بالتفصيل من قبل).

تأثير اللغة الأولى، وحيثما تتشابه اللغة الأولى واللغة الثانية، يكون الانتقال إيجابياً، وفي هذه الحالة يسهل تعلم اللغة الأولى تعلم اللغة الثانية. وهناك دراسات دلت على أن إتقان الفرد للغة الأولى يسهل عليه تعلم اللغة الثانية، لأنه يكتسب خبرة في تعلم اللغة بشكل عام.^{٥٤}

واقدر تبيين أن الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يمتازون مع اللغة الأولى، واللغة الثانية على السواء، ويضعفون في اللغتين معاً. ولهذا فإن تعليم اللغة

٥٢ - المرجع السابق، ص ٣٦.

٥٣ - Duley, H., Op. Cit., p. 77.

٥٤ - Alkhuili, M. Ali. English as a Foreign Language. Riyadh: Riyadh University press, 1967.

الثانية بعد إتقان اللغة الأولى تزار في صالح اللغتين في آن واحد.^{٢٢}

ومن ثم سوف تستعرض في الصفحات التالية، الواقع ونتائج الدراسة الامبريقية التي تناول فيها تعليم اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية، وراي المعلمين والمعلمات وكذلك أولياء الأمور في تأثير اللغة الاجنبية، وإيجابياتها وسلبياتها على التلميذ والمجتمع. وهذا ما ستوضحه الدراسة الميدانية.

Beardsonre, H.B Bilingualism: Basic Principles. G. B., - (١١)
Clevedon: Tisto Ltd., 1982. p 234.

الدراسة الميدانية

نتائج الدراسة :

ونستعرض الآن نتائج الدراسة الميدانية، من خلال الاستبانة التي أجاب عنها أفراد العينة، ومن خلال الإجابات نستطيع أن نتناقش المتغيرات التي تناولتها الدراسة، في شكل مجموعات أولًا معرفة الفرق فيما بينهما) .

أولاً: تأثير تعلم اللغة الأجنبية، على تحصيل التلاميذ في اللغة العربية، ونظرتهم

إليها .

من خلال الاستبانة، قد تضمنت هذه القضية فقرتين، كانت تعبّر عنهما العبارة (١ ، ٨) . والتي جاءت الإجابة عليهما من جميع أفراد العينة على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٦)

يوضح رأي أفراد العينة في تأثير اللغة الأجنبية على تحصيل التلاميذ في اللغة

العربية

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة Z	مستوى دالتها
		ت	%	ت	%		
١	- تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية.	٤٦	١٦,٣	٢١١	٨٣,٧	١٠,٧	٠,٠١
٨	- تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يوجهي إليهم يضعف لغتنا العربية.	٣٥	١٣,٩	٢١٧	٨٦,١	١١,٥	٠,٠١

يوضح الجدول السابق، في البند الأول (تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية، يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية)، أن الغالبية العظمى من أفراد العينة لا يوافقون على ذلك بنسبة ٨٣,٧٪، وكانت هناك دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن الدلالة هي صالح المواقفين.

ومن ثم لا يري أفراد العينة أن هناك تأثيرا سلبيا على اللغة العربية، عندما يتعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية اللغة الإنجليزية.

كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المقارنة (الذكور والإناث)، القطريون وغير القطريين؛ أريجاء أمور لأبناء في مدارس أهلية وأولياء أمور لأبناء في مدارس حكومية؛ ومعلمون في مدارس أهلية، ومعلمون في مدارس حكومية، ومعلمو اللغة العربية ومعلمو اللغة الإنجليزية، أربيع المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور). انظر ملحق رقم ٢.

معنى ذلك أن جميع الفئات قد أجمعت بنسب عالية ومتقاربة فيما بينها على أن تعلم اللغة الأجنبية لا يضعف من تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.

وفي البند الثامن (تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية يوحى إليهم بضعف لغتنا العربية). كانت نسبة عدم الموافقة ٨٦,١ ٪، وهذا يعني أن لا خوف على لغتنا العربية من ذلك، حيث كانت الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الموافقين. ومن ثم لا يرى أفراد العينة أن تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية قد يوحى إليهم بضعف لغتنا العربية.

ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات العينة، حيث أنهم جميعا متفقون على هذا الرأي.

والنتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة تتفق والنتيجة التي جاءت بها دراسة "علي الشخيري" ومن ثم فإنه يمكن القول بأن غالبية أفراد العينة يرون أن تعلم بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية لا يضعف من تحصيلهم في اللغة العربية، ولا يوحى إليهم بضعف لغتنا العربية في مسابقة التقدم الحضاري.

ثانياً: تعليم اللغة الإنجليزية، وأثرها في التباين الثقافي:

يوضح الجدول التالي نتائج الفقرات الثلاث عن أثر تعلم اللغة الأجنبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ويظهر مشكلة التباين الثقافي في المجتمع.

جدول رقم (٧)

يوضح إجابات أفراد العينة على تأثير تعلم اللغة الأجنبية على التباين

الثقافي.

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة Z	مستوى دلالته
		ن	٪	ن	٪		
٢	- تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية قد يكسيهم مهارات لا تتفق وقيمتنا.	٣٥	١٣,٩	٢١٧	٨٦,١	١١,٥	٠,٠١

(٥٦) - علي الشخيري، مرجع سابق، ص ١٣, ٢٠.

٢	- تعدد أنواع التعليم، يوجد ثقافات متعددة ومتباينة، تظهر مشكلاتها مستقبلًا.	٩٩	٣٩,٣	١٥٣	٦٠,٧	٣,٤	٠,٠٥
٥	- تعدد أنواع التعليم، يؤدي لتفتت الثقافة، حاليًا، (تباين ثقافي).	٦٦	٢٦,٢	١٨٦	٧٣,٨	٧,٥	٠,٠٥

من الجدول السابق يتبين لنا أن البند الثاني (تعليم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية قد يكسيهم عادات لا تتفق وقيمنا)، وجدته فرق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) وهذا يعني أن الغالبية العظمى من أفراد العينة ٨٦,١٪ لا توافق على ذلك ولا تؤيده.

كما لا توجد أي فرق دالة بين الفئات الأخرى ما عدا فرق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) لدى معلمي اللغة العربية، وعند مستوى (٠,٠١) لدى معلمي اللغة الإنجليزية، معني ذلك أن معلمي اللغة الإنجليزية أشد رفضاً لهذا المبدأ، من معلمي اللغة العربية، مما يدل على تأييد معلمي اللغة الانجليزية لمادتهم والنفاذ منها.

وجملة القول أن محتوى اللغة التي يتعلمها التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا تحمل في ثناياها أي ثقافة واردة، حيث أن مناهج وكتب اللغة الانجليزية التي تدرس في كل من المدارس الأهلية والحكومية، قد تم وضعها بصورة تناسب الثقافة، والبيئة العربية، وحتى أسماء الشخصيات هي أسماء عربية.

وبالطبع لا توجد قصص، أو فقرات في ثنايا الأمثلة التعليمية، تحمل ثقافة غربية قد تتعارض مع قيمنا، وهذا الأمر مختلف تماماً عن بعض المدارس التي تقوم بتدريس كتب أجنبية، هي نفس الكتب التي تدرس في بلاد الغرب.

ومن ثم لا توجد أي مخاوف من تعلم اللغة الإنجليزية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث أنها لا تحمل في طياتها قيماً، أو عادات لا تتفق وقيمنا.

لما البند الثالث (تعتمد أنواع التعليم يوجد ثقافات متمتدة ومتهاينة، تظهر مشكلاتها مستقبلاً)، فقد أجاب أفراد العينة بنسبة ١٠,٧٪ بعدم الموافقة على أن تعلم اللغة الأجنبية يظهر مشكلات مستقبلية، ناتجة من التباين الثقافي، وهذه النسبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

ولم تظهر هناك فروق دالة أيضاً، بين الفئات المختلفة، وهذا يوحي أن تعلم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية لا يؤثر ولا يسبب في وجود نوع من التباين الثقافي الذي تظهر آثاره في المستقبل، (انظر ملحق ٢)

أما البند الخامس (تعتمد أنواع التعليم يؤدي إلى تفتيت الثقافة، في الوقت الحالي)، وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الإجابات التي قالت أنها غير موافقة، فكان هناك شبه إجماع بنسبة ٧٢,٨٪، على أن تعليم التلاميذ بالمرحلة الابتدائية لا يوجد نوع من التباين الثقافي في الوقت الحالي ولا يعمل على تفتيت الثقافة العربية.

كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة، (الذكور والإناث؛ القطريين وغير القطريين؛ أولياء أمور لابتداء في مدارس أهلية وأولياء أمور لابتداء في مدارس حكومية؛ ومعلمون في مدارس أهلية/ ومعلمون في مدارس حكومية، ومعلمو اللغة العربية ومعلمو اللغة الإنجليزية، أو بين المعلمين والمعلمات وأولياء الأمور)، (انظر ملحق ٢) ومن خلال النتائج التي توصلت إليها دراسة على الشخبي نجد أن نتائج هذه الدراسة تتفق معها في البند الأول وهو أن اللغة الأجنبية وتعلمها لا يؤدي إلى انتشار بعض العادات والتقاليد التي لا تتفق وتتماشى.

ولكن اختلفت النتائج عند الإجابة عن أثر اللغة الأجنبية في تفتيت الثقافة العربية ووجود تباين فيها، حيث خرجت نتيجة دراسة الشخبي بموافقة أفراد العينة على ذلك. وفي دراستنا لم يوافق أفراد العينة على ذلك، وهذا يرجع إلى اختلاف طبيعة المجتمع، ونوع المدارس فيه، حيث أن دراستنا تتناول المدارس الأهلية العربية بدولة قطر، ولم تشمل كل مدارس اللغات المختلفة بها.

ثالثاً: تعليم اللغة الأجنبية، والتفاعل الاجتماعي:

البند (٩، ١١، ١٥) تدبر من رأي أفراد العينة، في تأثير تعلم اللغة الأجنبية في التفاعل الاجتماعي، وتظهر طبقات اجتماعية في المجتمع غير متقاطعة. وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح إجابات أفراد العينة على أثر تعلم اللغة الأجنبية على التفاعل الاجتماعي

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة Z	مستوى دالتها
		ت	%	ت	%		
٩	- تعدد أنواع التعليم قد يؤدي إلى ظهور مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع.	٨٣	٣٢,٩	١٦٦	٦٧,١	٥,٤	٠,٠٠٥
١١	- تعدد أنواع التعليم قد يؤدي إلى زيادة الفوارق الثقافية بين الأفراد.	٩٣	٣٦,٥	١٦٠	٦٣,٥	٤,٣	٠,٠٠٥
١٥	- تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يزيدهم فضجاً، ويجعلهم أكثر مرونة في التعامل.	٢٠٥	٨١,٢	٤٧	١٨,٧	٩,٩	٠,٠٠١

من الجدول السابق يتضح لنا أن البند التاسع (تعدد أنواع التعليم

الإبتدائي قد يؤدي إلى ظهور مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع) وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أفراد الذين أجابوا بعدم الموافقة. بنسبة ١,٦٧٪ حيث أن معظمهم لا يرى أن تعدد أنواع التعليم من حيث كونه حكومي وأهلي بالمرحلة الإبتدائية يوجد مشكلات تظهر في صورة التفاعلات الاجتماعية والتفاعل بين أفراد المجتمع. ووجدت فروق بين الذكور والإناث في أفراد العينة. حيث أن الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث اللاتي أجبن بعدم الموافقة بنسبة تتوق الذكور. وكذلك دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القطريين وغير القطريين. حيث أن القطريين رفضوا أن يكون تعدد التعليم الإبتدائي يؤدي إلى مشكلات في التفاعل الاجتماعي. حيث أن المجتمع القطري، مجتمع متماسك اجتماعيا لا يؤثر فيه مثل هذا النوع من التعليم. كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح معلمين اللغة الانجليزية حيث دافعوا بشدة. برفضهم هذه الفكرة.

أما اليند الخامس عشر (تعدد أنواع التعليم الإبتدائي قد يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع). وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الذين لم يوافقوا بنسبة ١٢,٥٪ علي أن تعدد أنواع التعليم الإبتدائي يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات. حيث أن هذا النوع من التعليم لا يصنف جديدا على وضع التلاميذ في الوقت الحالي. حيث أن المكانة الاجتماعية في المجتمع القطري لا تتوقف بالضرورة على الوضع التعليمي، بل وفق المكانة العائلية. ولم توجد فروق دالة بين الفئات المختلفة، إلا عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإناث حيث رفضن بشدة ، هذا المبدأ، بنسبة أكبر من الذكور.

أما اليند السادس عشر (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يزيدهم تشجاء، ويجعلهم أكثر مرونة في التعامل مع الآخرين) وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بالموافقة بنسبة ٨١,٣٪. ولم تكن هناك أي فروق دالة إحصائية بين الفئات المختلفة.

وهذا يدل على أن الغالبية العظمى ترى أن تعلم اللغة الأجنبية تزيدهم تشجاء ومرونة

في التعامل مع الآخرين، من حيث كونها لغة يمكنهم بها الانفتاح على الثقافات المختلفة، واكتساب المعارف الجديدة التي تزيدهم نفعاً. بمقارنة دراستنا هذه بما خرجت به دراسة على الشيعي نجد أن نتائج الدراسة الحالية تختلف تماماً عما جاءت به الدراسة السابقة، حول تأثير اللغة الأجنبية على التفاعل الاجتماعي في المجتمع.

وأما: تعليم اللغة الأجنبية، والانتماء الثقافي ومشكلة الاغتراب.
المنهج (٤، ٦، ٧، ١٦) يوضح إجابات أفراد العينة عن تعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية اللغة الأجنبية وتأثيرها في قضية الانتماء الثقافي، واغتراب الشباب. ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول رقم (٩)

يوضح إجابة أفراد العينة على أثر تعلم للغة الأجنبية في مشكلة الاغتراب

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة Z	مستوى دلالة
		ت	%	ت	%		
٤	- تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يبعدهم عن ثقافتهم العربية.	٢١	٨,٢	٢٣٦	٩١,٧	١٢,٣	٠,٠٠١
٦	- تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية، قد يؤدي لاغتراب الشباب.	٣٧	١٤,٧	٢١٥	٨٥,٣	١١,٢	٠,٠٠١

٧	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، قد يشعرون من انتمائهم الوطني.	١٦	٦,٢	٢٣٦	٩٣,٧	١٣,٩	٠,٠١
١٦	- تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، يجعلهم يتقنهم ثقافة العصر.	٢٣٢	٨٨,٥	٢٩	١١,٥	١٢,٢	٠,٠١

من الجدول السابق يتضح في البند الرابع (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية يعدمهم عن ثقافتهم العربية). وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بعدم الموافقة بنسبة ٩١,٧٪. وهذا الرأي من أفراد العينة يتفق مع نتائج البند: الثاني والثالث والعاشر. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الفئات المختلفة، حيث كان هناك شبه إجماع بنسب مقاربة على أن اللغة الأجنبية في المرحلة الإبتدائية لا يبعد التلاميذ عن ثقافتهم العربية.

وأما البند السادس (تعلم تلاميذ الإبتدائي لغة أجنبية، قد يؤدي مستقبلا إلى اقتراب الشباب). وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذين أجابوا بعدم الموافقة، وكانت نسبتهم ٨٥,٢٪. يرون بأن تعليم اللغة الأجنبية لا يكون سببا في اقتراب الشباب أو انسلخهم عن واقع ثقافتهم العربية الإسلامية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح القطريين الذين يرفضون فكرة تأثير اللغة الأجنبية على الشباب، ويجعلهم عنما يكبرون ينسلخون عن بيئتهم، من ثم القطريون لا يرون أن اللغة الأجنبية تسبب اقتراب الشباب.

والبنء السابء (تعلم تلامبء الإبتءائى لغة أءنبىة، قء ىضعف من أءءماءهم الوطنى). وءءء فرىق ءالة عءء مسءوى (٠.٠١) لصالء الءىن أءابوا بالرفء، ونسبءهم ١٣,٧٪، فكان هءاك إءماع على أن اللغة الأءنبىة لا ءمءل ءءرا على التلامبء، أو ءأار على أءءماءهم الوطنى، وولءهم له.

ولا ءوءء فرىق ءالة إءصاءىا بىن الفءاء المءءلفة فى هءا البءء، ءىء أن النسبء مقءارىة، والاتءاء نءر عءم المءافقة كان بالإءماع.

أما البءء الساءس عءر (تعلم تلامبء الإبتءائى لغة أءنبىة، بءءهم بءفهمون ءءافة العصر). وءءء فرىق ءالة عءء مسءوى (٠.٠١) لصالء الءىن أءابوا بالمءافقة، بنسبة ٨٨,٥٪، ءىء أنهم أءمعوا على أن ءمكن المءعلم من اللغة الأءنبىة ءءعله بءففء على ءءافة الواءءة، وبءهل من معارف الغرب والءرىء، فبمعش عصره، وبءفهمه بوى، لأنه بملك مفاءببء الاءصاءاء والءقام.

وهءا البءء بؤكد ماباء فى البءء ءءامس عءر، ءىء اسءءءت أفراء العبءة نفءمها فى الإءابة على فءراء الاسءبائة.

والءبءر بالءءر أن هءاك فرىقا ءالة عءء مسءوى (٠.٠١) لصالء المءلمىن والمءلماء بالمءارس السءرىمة، ءفوق نسبة ءاببءهم لهءا البءء، المءلمىن والمءلماء بالمءارس الأملىة. أنءفءء نءبءة هءة المءاسة مع ما ءاءء به مءاسة على الشءببى فى ءل ءناصء هءا المءور، ءىء اوءصءء نءاءء ءل من المءامءىن أن تعلم اللغة الأءنبىة لا بضعف من أءءماء المءعلمىن لوبءهم، أو ببءءم من ءءافءهم .

ءامسا: تعلم اللغة الإنءلىزىة ومبءأ ءكافء الفرءى ءءلمبىة.

البءوء (١٠.١٢.١٣.١٤) ءبءر عن رآى أفراء العبءة نءو تعلم اللغة الإنءلىزىة ومبءأ

ءكافء الفرءى، والءى بوفمءه البءوء الءالى:

جدول (١٠)

يوضح إجابات العينة حول تعلم اللغة الأجنبية، ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية

رقم البند	العبارة	موافق		غير موافق		قيمة Z	مستوى دلالة
		ت	%	ن	%		
١٠	- تعدد أنواع التعليم الابتدائي يتفق ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.	١٨٦	٧٣,٨	٦٦	٢٦,٢	٧,٥	٠,٠٥
١٢	- تعليم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص الالتحاق بكليات أفضل.	٢٠٧	٨٢,٧	٤٥	١٧,٩	١٠,٢	٠,٠١
١٣	- تعليم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص أكبر في مختلف الوظائف.	٢٠٨	٨٣,٥	٤٤	١٧,٥	١٠,٣	٠,٠١
١٤	- لأفضل توحيد مدارس التعليم الابتدائي في نوع واحد تشرف عليه الدولة.	١٩٣	٧٦,٦	٥٩	٢٣,٤	٨,٤	٠,٠٥

من الجدول السابق تجد في اجابة أفراد العينة علي البند العاشر (تعدد أنواع التعليم الابتدائي يتفق ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية) وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، لصالح اللواتي الذين بلغت نسبتهم ٧٣,٨٪ يرون أن وجود أنواع من التعليم الأهلي يتيح فرص الاختيار، وتقابل اهتمامات وميول وقدرات وامكانيات كل طالب، وفق ظروفه الاجتماعية والاقتصادية.

كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات المختلفة. أنظر ملحق ٢.

وفي البند الثاني عشر (تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص الالتحاق بكليات أفضل) وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠١) لصالح اجابات الموافقين بنسبة ٨٢,١٪، من أفراد العينة. وبالمعنى هذا الإجماع دليل على النظرة إلی تعلم اللغة الانجليزية، تتيح لمعلميها فرص الالتحاق بالكليات المتميزة التي تكون معظم الدراسة بها باللغة الانجليزية. وليس معنى ذلك كل من يعرف اللغة الانجليزية ويمتكن منها يستطيع الالتحاق بالكلية الأفضل ! ولكن هذا يتوقف على معدل النجاح في الثانوية العامة وقواعد القبول التي تحددها هذه الكليات .

وجدت فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح أولياء أمور تلاميذ المدارس الحكومية، حيث كانوا أكثر موافقة على أن تعلم اللغة الأجنبية يتيح للتلاميذ فرص الالتحاق بكليات أفضل.

وفي البند الثالث عشر (تعلم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية يتيح لهم فرص أكبر في مختلف الوظائف). وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، لصالح أفراد العينة الذين أجابوا بالموافقة بنسبة ٨٢,٥٪، حيث أنهم أجمعوا على أن تعلم اللغة الإنجليزية يتيح لمعلميها فرص المستقبل في الحصول على وظيفة، وصل أسرع من زميله الذي لا يملك اللغة الأجنبية، وهذا يلاحظ بالفعل ! فالذي يعرف لغة أجنبية يستطيع التعامل مع الآخرين ممن يتحدثون هذه اللغة، بمختلف البلدان الأجنبية، يفهم التعليمات المكتوبة بتلك اللغة، ويكون أكثر اتصالاً ودراسة من الذي لا يعرف إلا اللغة العربية. ومن ثم فإن هذا التفضيل، للمعلمين في الوظائف، لا يمس جوهر تكافؤ الفرص بحيث تتاح الوظيفة التي لها متطلبات خاصة بمن تتطرق عليهم هذه المواصفات، ومن ثم فإن ما يحققه تعلم اللغات الأجنبية قد يتيح في المستقبل الفرص المناسبة لوظائف تتفق و قدرات واستعداد هؤلاء الذين يجيدون اللغة الأجنبية.

ولم توجد فروق دالة بين الفئات المختلفة لأفراد العينة.

والبند الرابع عشر (من الأفضل توحيد مدارس التعليم الابتدائي، في نوع واحد، تشرف عليه الدولة). وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، لصالح أفراد العينة الذين أجابوا بالموافقة، بنسبة ٧٦.٦٪ حيث أن معظم أفراد العينة يوافقون على أنه يجب توحيد مدارس التعليم الابتدائي في الدولة، حتى يصبح تعليمًا جيدًا. يدرس اللغات الأجنبية من الصفوف الدراسية الأولى، ويقدم الخدمات التربوية والتعليمية والامكانات المناسبة، مثلما يقدمها التعليم الأهلي.

وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح غير القطريين حيث أن أفراد العينة من الجنسيات غير القطرية، قد أبدوا هذا الرأي، أكثر من القطريين. لأن غير القطريين الكثير منهم يضطر لإلتحاق أبنائه بالمدارس الخاصة، نظرا لأن القانون لا يسمح بالتحاق أبناء العاملين بالقطاع الخاص، في المدارس الحكومية. وقد يكون هذا هو السبب الذي دفع غير القطريين بالموافقة على مثل هذا الحل بأن يكون هناك تعليم ابتدائي حكومي مجاني موحد.

كما وجدت فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح أولياء أمور التلاميذ المنتسبين بالمدارس الحكومية. وكذلك وجدت فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح معلمي اللغة الانجليزية، وهم بذلك يؤيدون تدريس ما يتعلمون حيث ولقوا على أن يكون هناك نوع موحد من المدارس يتعلم فيها الأبناء اللغة الانجليزية مثل النظام العالي للتعليم الأهلي. لتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما خرجت به دراسة على الشخبي من نتائج تلويد تعليم اللغة الأجنبية يتيح فرصا أكبر لاندول الكليات. وكذلك فرص العمل بالوظائف دون غيرهم. وتأييد فكرة توحيد التعليم في نظام واحد تشرف عليه الدولة.

ولم تتفق الدراسات حول تأثير تعلم اللغة الأجنبية على مبدأ تكافؤ الفرص. بحيث كانت الدراسة السابقة ترى أن هذا النوع من التعليم يخالف مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، يرى أفراد عينة هذه الدراسة عكس ذلك.

وعن السؤال الخاص: متى يبدأ تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية؟
كانت إجابات أفراد العينة على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (١١)

إجابات العينة عن مستوى الصف الدراسي الذي يبدأ فيه تعلم اللغات
الأجنبية في المرحلة الابتدائية

م	بداية دراسة اللغة الأجنبية	تكرار	نسبة %
١	الصف الدراسي الأول	١١٩	٤٧,٢
٢	الصف الدراسي الثاني	١٤	٥,٦
٣	الصف الدراسي الثالث	٤١	١٦,٣
٤	الصف الدراسي الرابع	٣٥	١٣,٩
٥	الصف الدراسي الخامس	٣١	١٢,٣
٦	الصف الدراسي السادس	٤	١,٦
٧	لا تدرس في المرحلة الابتدائية	٨	٣,٢
	المجموع	٢٥٢	١٠٠,٠

من الجدول السابق يتضح أن ما يقرب من نصف عدد أفراد العينة (٤٧,٢٪) يرون
بداية تعلم اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي، يلي ذلك بنسبة ١٦,٣٪ بداية تعلم
اللغة الأجنبية من الصف الثالث، ثم النسبة التالية ١٣,٩٪ من الصف الرابع، ثم ١٢,٣٪ من
الصف الخامس.

هذا يوضح توافق آراء أفراد العينة وتوجهاتهم نحو الموافقة على تدريس اللغة
الأجنبية من العام الأول، بالمرحلة الابتدائية، ويؤكد ذلك أيضاً تزايد إقبال أولياء الأمور على
تسجيل أبنائهم في المدارس الأهلية العربية، والتي تدرس اللغة الأجنبية من الصف الأول.

مناقشة النتائج

تجدر الإشارة بأن هذه الدراسة استطلاعية لاستكشاف آراء لولياء الأمور والمعلمين بالمرحلة الابتدائية، وهم في حقيقة الأمر لم يدرسوا أبعاد المشكلة كالأفراد متخصصين، حيث أن نتائج آثار تعلم اللغات الأجنبية على اللغة العربية قد تظهر بشكل واضح إذا ما أجريت دراسة تطبيقية، تخريجي المدارس الخاصة، ومقارنتهم بمجموعة من الخريجين من المدارس الحكومية. وكذلك عند دراسة تأثير تعلم اللغات في اغتراب الشباب، قد تظهر أبعاد المشكلة إذا ما كانت هناك حالات لدى الشباب الذي يشعر بهذه المشكلة، وأن معظمهم من خريجي المدارس الخاصة، فهنا نستطيع أن نتلمس بداية القضية وأبعادها.

لكن نظراً لأن المرحلة الابتدائية تسبقها مرحلة تمهيدية، معظم لولياء الأمور بدأوا في إلحاق أبنائهم بها، فقد طالبوا بأن يستمر تعلم اللغة الأجنبية عند بداية دخول أبنائهم إلى المدرسة الابتدائية.

أولاً : تأثير تعلم اللغات الأجنبية على اللغة العربية:

لاشك أن في تعلم اللغات الأجنبية مميزات كثيرة، ولسنا ضد تعلمها وفق أصولها، وأجمع الملتحقين بالمدارس الابتدائية على السواء، وأن يصلوا إلى مستوى عال في التمكن منها، بحيث لا يكون ذلك على حساب لغتنا العربية.

وإن ذلك مهما قيل من أراء لأفراد العينة فإن أنسب صنف دراسي يمكن أن نعلم فيه اللغة الأجنبية هو الصف الرابع، بعد أن يكون التلميذ قد تمكن من مهارات التعلم للغة الأم، ويحدث لا يحدث من تعلم اللغات الأجنبية تعطيل أو إعاقة للغة العربية. وهذا يتفق برأي من هسبح.

كما أن هناك دراسات سابقة أشارت إلى الآثار السلبية التي يحدثها تعليم اللغة الأجنبية على اللغة الأم. ومن هذه الدراسات:

- دراسة قصير ونورة تركي عن طبيعة الامتحانات المتاحة في التعليم الأهلي بدولة قطر ومنها تعلم اللغة الانجليزية من الصف الأول فيقول: "أهل تحفقت الوزارة من سلامة النتائج التربوية المترتبة على التذكير بتدريس لغة أجنبية مع لغة عربية يتتدئ التلميذ في تعلمها كلفة مكتسبة تختلف عن اللهجة المحلية التي يتكلمها في بيئته كلفة سليقة طبيعية" إلا يؤثر تعلم اللغة الإنجليزية مثلاً في تأخير تعلم العربية، أو في عدم إجادتها كأداة تفكير وتعبير واتصال؟"^{٥٧}

- دراسة سكويتناب Skutnabe، وكانجاس Kangas، وتوكوما Toukoma تحت إشراف اليونسكو سنة ١٩٧٦.^{٥٨} التي أجريت على عينة من أبناء الأسر القبلية التي هاجرت إلى السويد، وأثبتت أن تعلم اللغة الأصلية حتى من العاشرة عامل فعال وضروري قبل أي تعلم للغة الثانية.

- ودراسة كومينز Commins التي أشارت إلى أن اختان اللغة الأصلية ضروري قبل أية بداية في تعليم اللغة الثانية، وعلى الرغم من أن المتحدثين باللغة الأم يملكون الكفاءات الأساسية لقواعدها، إلا أن نمو هذه الكفاءات، خاصة المعرفية منها الأكاديمية، يتطلب تعليمًا نظاميًا أكثر.

- دراسة ليمبرت Lambert فقد أشارت إلى أن اكتساب الطفل للغة الثانية يمكن أن يمثل إعاقة لنمو لغته الأصلية.^{٥٩}

أن معظم الدراسات التي أكدت إيجابية العلاقة بين تعلم لغتين، قد أجرت تلك

(٥٧) - د. محمود قصير، ونورة تركي، "المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية ومقومات فاعليتها التربوية، بحث مقدم لندوة نحو تربية أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول الخليج، جامعة الكويت، الدوحة، ١٩٩٢ من ٢٥ في أصل البحث.

(٥٨) - Siu, You Man, Op. Cit., pp. 217-227.

(٥٩) - Commins, Op. Cit., pp 443-472.

(٦٠) - Lambert, and Others, "Three Elementary School Alternatives for Learning Through a Second Language," The Modern Language Journal, Vol. 73, No. 3, 1989, pp. 250-263.

الدراسات على لغتين متقاربتين إلى حد ما في مفرداتهما، أما إذا اختلفت مفردات اللغتين فقد يؤدي ذلك إلى صعوبة في التعلم، كدراسة "جيريس Gerresse وإيمبرت Lemberi"^{٦٦} التي أشارت إلى أن تعلم التلاميذ الألمان والفرنسيين يسهل عليهم تعلم اللغة الإنجليزية نظراً لطبيعة التشابه بين بعض مفردات هذه اللغات.

أما التلاميذ العرب والأتراك، واليابانيين فيصعب عليهم عادة تعلم إحدى اللغات الأوربية، نظراً لاختلاف مفردات هذه اللغات عن مفردات اللغة العربية. ففي دراسة "يسري عفيفي"^{٦٧} أشارت إلى انخفاض مستوى تحصيل تلاميذ مدارس اللغات في مادة العلوم واتجاهاتهم نحوها، بالمقارنة بمستوى تحصيل تلاميذ المدارس الرسمية. وإن كانت الدراسة الحالية لم تتناول مدارس اللغات ذات المستوى الرفيع، إلا أن مشكلة تعليم اللغات الأجنبية مازالت قضية تحتاج لمزيد من البحث والدراسة حيث أن لها آثار سلبية وقد يكون لها إيجابيات، فلا بد أن نبرزها.

وقد يتساءل البعض لماذا نعلم اللغة الأجنبية للتلميذ في سن مبكرة؟ نعم إن السن مميزاته، ولكن هل في النول الأجنبية يبدأ عندهم تعليم اللغة الثانية من الصف الدراسي الأول، أو الثالث أو الخامس؟ وفي حدود معرفة الباحث إن هذا لا يحدث.

فهو كل هذا من أجل أن يتشرب الصغير للغة الأجنبية وأن نفتح له فرصة إجادته لها بنطقها الصحيح دون أن يفتقر فيها قليل من الحادية مشرقاً (كما أوضحت نتائج دراسات سابقة)، أعتقد أن هذه ليست القضية الرئيسية، فإن المعلمين والمعلمات في مدارسنا العربية لديهم اللحن في اللغة الأجنبية ولا يتقنونها مثل أهلها. ثم أن هناك تعلم يحدث في المدرسة، ويتخبط الصغار مع بعضهم البعض يتحدثون اللغة الأجنبية ثم لا يلبثوا أن يتعاملوا معتم الوقت وفي كل مكان بالمنزل وغيره بلغتهم العربية. ففي الحقيقة، أن دراسة اللغة وإجادتها يجب أن يتم تعلمها بعد أن يتمكن الصغير من لغته الأم. حتي لا يحدث لديه نوع من الارتباك والتداخل، confusion بين تعلمه للغة الأم ولغة الأجنبية، وهناك من يرى أن اكتساب اللغة

(٦٦) - Ibid., p. 255

(٦٧) - يسري عفيفي، مرجع سابق، ص ١١١-١٢٨

الأجنبية جنباً إلى جنب مع اللغة العربية لكي يتم بنجاح لأن ذلك يتعلق إذا ما توافر العوامل التي ذكرت في هذه الدراسة.
(والباحث خيرة مع أثباته يمكن الرجوع إليها في هوامش البحث.)

وهذا مما دفع بعض البلاد العربية، منها دولة قطر، بأن تضع مناهج وكتب اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية لتناسب البيئة المحلية. بحيث تكون محتوى الكتب من موضوعات وقصص يتسق مع القيم والمبادئ الأصيلة لمجتمعنا العربي الإسلامي. ومن ثم لا نستورد كتب الغرب التي تحمل ثقافتهم.
ولكن هذا لا يحدث في تعلم اللغات في مدارس المستوى الرفيع في بعض الدول العربية الأخرى، حيث تستورد مجموعة من الكتب (في شكل سلسلة) يدرسونها تلاميذ المرحلة الابتدائية عام بعد عام، وقد كثرت، بعيدة عن ثقافتنا الإسلامية.

ثانياً: تعلم اللغات الأجنبية والتباين الثقافي

أما فيما يتعلق بتعليم تلاميذ الابتدائي لغة أجنبية وعلاقته بقضية التباين الثقافي، فقد رأيت أغلبية أفراد العينة أن تعلم اللغات الأجنبية لتلاميذ المرحلة الابتدائية لا يؤدي إلى انتشار بعض العادات والتقاليد التي لا تتفق وقيمنا الدينية، ولا يؤدي إلى تخريج متعلمين ذوي ثقافة متباينة، ولا يؤدي إلى تفتت الثقافة. وهذا قد يرجع إلى صعوبة التأثير السريع على قيمنا وعادات المجتمع العربي الذي يرفض أي مبادئ أو عادات تمس قيمه العربية الإسلامية.

كما أن الهوية الثقافية العربية والإسلامية لدى أفراد المجتمع متأصلة، ويرجع ذلك إلى أن "جذور ثقافتنا تشكلت عبر العصور متعقلة في كل تراثنا، وفي القيم الاجتماعية، التي نشأت في المجتمع نتيجة التراكمات التاريخية، والعقيدة الإسلامية."^{٢٢}

٢٢ - سعد فبيب، "تدعيم هويتنا الثقافية يبدأ من المدرسة"، صحيفة الأهرام، ١٩٩٠/٢/١٥، ص ١٤

ولكن إذا كانت الهوية الثقافية العربية قد حافظت علي استمرارها وتماسكها لفترات زمنية طويلة رغم محاولات نول الاستعمار لقليل منها، فإنه من الملاحظ أن هذه الهوية تعاني أزمة شديدة في هذه الفترة التي تتسم بالاستقلال الذاتي، وذلك بانتشار العديد من الوسائل والأساليب التي يمكن (في غيبة الإشراف والتوجيه) أن تؤدي إلى حدوث ظاهرة التفتت الثقافي والتباين، إما بطريقة مباشرة، أو غير مباشرة، ومن هذه الأساليب والوسائل، مدارس اللغات، ووسائل الإعلام.

وإن الإقبال المتزايد علي تعليم اللغات، ظاهرة قد تكون صحيحة، إذا ما تمت في إطارها الصحيح، وإنما إذا ما كانت توافقها هو الانهيار باللغات الأجنبية، ونظرنا المتواضعة للغتنا العربية، وتهميشها، بحيث نظن أنها لا تساير لغة العصر، فإن هذا أمر مرفوض. وحول تعليم لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأم يؤكد كل من ماركوتا Markouta وبيت you: "أنه يتحتم علينا أن ندخل اللغة الجديدة بعد أن يكون التلميذ قد استوعب اللغة الأم وتشبع بثقافته الوطنية، أما محاولة التقليل من أهمية اللغة الأم التي يمتلكها التلميذ، فإنها تعتبر جريمة، لأنها تعوق نمو الطفل الفكري وتقلل من احترامه لنفسه وثقافته".^{٦٤}

ثالث : تعلم اللغات الأجنبية والتفاعل الاجتماعي.

نظرا للعلاقة الوثيقة بين التباين الثقافي ومشكلات التفاعل الاجتماعي بين أبناء المجتمع، فإن تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يؤدي إلى حدوث بعض المشكلات المرتبطة بالتفاعل الاجتماعي، وهذا ما أكدته بعض الدراسات، مثل دراسة "بوليستون" Pollston و "ليمبرت" Lambert التي أشارت إلى أن تعليم لفتين في المرحلة الابتدائية في مجتمع واحد يؤدي إلى تكوين جاعتين لكل منهما لغتها الخاصة.^{٦٥}

وهذا نراه واضحا في المجتمع الخليجي، فنجد للجسيات الناطقة بغير العربية، وما تسببه من تباين في اللغات المختلفة، ما يثرب عليه عدم فهم واتصال وتفاعل اجتماعي

٦٤ - ملي الشخبيني، مرجع سابق، ص ٢٢٠.
٦٥ - Lambert, Op. Cit., PP. 217- 219

سليم في المجتمع.

قد نجد في الدراسات السابقة أنها تناولت التلاميذ الذين يتعلمون لغة غير لغتهم الأصلية هم أبناء لجماعات الأقليات المتواضعة المستوى الاجتماعي والثقافي ، في مثل هذه المجتمعات التي تهدف إلى القضاء على ثقافتهم القومية وتدريبهم في ثقافة المجتمع الجديد الذي يعيشون فيه ، وتعميم ثقافة جماعات القوة Power Groups . وفي مجتمعاتنا العربية يلاحظ أن معظم من يتعلمون لغة أجنبية في المدارس الابتدائية الخاصة إلى جانب اللغة الأم ، هم أبناء الأسر الميسورة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع أو متوسط ، مما يجعل تعليمهم للغة الأجنبية ميزة لها فوائد لها المباشرة أو غير المباشرة سواء في مجال الدراسة أو العمل ، أو في الحياة العامة في المستقبل.

وأما : تعلم اللغات الأجنبية والانتماء الثقافي والافتراق.

إذا كانت نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن أغلبية أفراد العينة تتفق على أن تعليم التلميذ المرحلة الابتدائية لغة أجنبية لا يضعف من انتمائهم لثقافتهم ، وليست لها علاقة بظاهرة الافتراق بين الشباب ، فليس معنى ذلك أن تعليم اللغة الأجنبية يؤدي إلى انتماء الفرد لمجتمعه وتمسكه به ، ذلك لأن اللغة هي وعاء الثقافة ، فمن ثم فإن الطفل غالبا ما يرى نفسه منتبها إلى الثقافة التي يتعلم لغتها ، وبغتريا عن ثقافته الأصلية . وفي دراسة أجراها كل من "غومان" Ghuman و "ونج" Wong علي عينة من أولياء أمور التلاميذ الصينيين في المدارس الابتدائية في بريطانيا ، أشار الباحثان إلى أن أفراد العينة عبروا عن مشاعرهم نحو تعليم أبنائهم اللغة الإنجليزية ، بأن ذلك يعني لديهم الشعور بأنهم ينتمون إلى الثقافة الانجليزية ، ويضعف من اتجاهاتهم نحو لغتهم وثقافتهم الصينية ، وقد يؤدي هذا الشعور إلى ضعف لتمام هؤلاء التلاميذ إلى ثقافتهم الأصلية ، كما قد يؤدي إلى مشكلة هجرة

الكثير من الشباب الذين تعلموا لغات أجنبية في بداية حياتهم التطعيمية خارج أوطانهم، وهذا ما قد أشارت إليه نتائج دراسة "علي الشخيري"^{٦٧}

خامساً: تعليم اللغات الأجنبية ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

أما فيما يتعلق بتعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية التي تنص عليه السياسة التعليمية في دولة قطر فإن هذا يدعو إلى تنوع التعليم مما يتيح الفرصة لكل فرد أن يختار نوع التعليم حسب قدراته واستعداداته، دون أن يكون هناك أي عائق يمنعه من الالتحاق بأي نوع من التعليم، وبشرط أن تكون هناك نقطة بداية يتساوى عندها الجميع في الشروط والقدرات.

أما في المرحلة الابتدائية، فيجب أن يكون التعليم فيها موحداً، لأن هذه المرحلة بمثابة حجر الأساس للتعليم والثقافة، وهي تمثل أيضاً الأساس الأول لبناء الشخصية العربية، وتكوينها في البداية وتتمجها في المراحل التالية وهذا يدعو بأن يكون التعليم في مثل هذه المرحلة على درجة عالية من الكفاءة والفعالية، ودون أن يكون هناك تمييزاً للتعليم الأهلي على التعليم الحكومي أو العكس.^{٦٨}

ففي مصر مثلاً، نرى في وجود التعليم الأهلي يعني تمتع تلاميذه بقدر أفضل من الخدمات التعليمية والتربوية، وأقل تعرضاً للمشكلات داخل المدرسة وخارجها، مثل التأخر الدراسي، والتسرب... وغيرها من المشكلات، من زملائهم الذين يتعلمون باللغة العربية. وهذا ما أشارت إليه دراسة أحمد عاشور^{٦٩} التي ذكرت أن التطعيم الذي تقدمه المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، يؤدي إلى كسر مبدأ تكافؤ الفرص التربوية^{٧٠} وكذلك دراسة "علي الشخيري" التي أكدت نتائجها أن وجود نوع من المدارس الأهلية، ومدارس اللغات، له تأثير سلبي على تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. وهذا النوع من التعليم يعمل لصالح تلاميذه

(٦٧) - علي الشخيري، مرجع سابق، ص ٢٠٢.

(٦٨) - كما ظهرت دراسة د. محمود قمبر، وفورة تركي، مرجع سابق.

(٦٩) - أحمد كمال عاشور، مرجع سابق، ص ١٣٣.

مسواه في فرص التعليم العليا، أو في فرص العمل. وكما يعني هذا إلى أن تلاميذ هذا النظام من المدارس الخاصة أكثر تمتعا بالخدمات التعليمية، وأفضل فرصا، وأرقى تعليمًا . وعلى العكس من ذلك ، فلقد أوضحت نتائج دراسة قمبر ونورة تركي أن التعليم الحكومي يقدم خدمة أفضل من التعليم الأهلي غير أنه من ناحية أخرى فإن التعليم الأهلي لا يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

وقد انتهت الدراسة إلى القول بأن "التعليم الأهلي .يكون بذاته نظاما موازيا للتعليم الرسمي الحكومي، لكنه لايسير في خط مستقيم محكوم، ولكنه في تعرجات أغلبها إيجابي وأكثرها سلمي، ويشئى أن يؤدي ذلك إلى اتجاوية تعليمية في المرحلة الابتدائية لا تعمل لصالح الوحدة والتجانس علي الصعيد الثقافي، ولا تحقق في عدل وإنصاف ديمقراطية التعليم علي الصعيد الاجتماعي، حين تعطي الكثيرين من رسوم الدراسة وتقدم لهم تعليمًا مجانيًا مجرودًا أو مُعتنى به من كل الوجوه، بينما تفرض علي الآخرين التزامات مالية في مدارس تجارية، قد تشق علي بعض أولياء الأمور والذين يسهون ويفرغون دون الحصول علي عائد تربوي مقبول".^{٢٧}

تلك هي بعض تأثيرات اللغة الإنجليزية، علي اللغة العربية وكذلك هناك تأثير أيضا علي تعلم اللغتين معا، مما يجعلنا نعيد تعليم الصغار اللغة الإنجليزية من الصف الرابع. وهذا الأمر يحتاج لمزيد من الدراسات المتعمقة.

٢٧- د. ميموه قمبر، ونورة تركي، "المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية ومقومات شموليتها التربوية"، مرجع سابق، ص ٢٢ في أصل البحث.

النتائج

- اتفقت آراء أفراد العينة بشكل يقترب من الإجماع (كتوجه عام) على كل بنود الاستبانة، وكانت الفروق في الدرجة فقط، بحيث كانت نسب الموافقة أعلى عند بعض المجموعات المراد المقارنة بينها. وفي حالة عدم الموافقة كان هناك أيضا إجماع، ولكن الفروق بين المجموعات المقارن فيها بينها كانت في درجة التباين.

في حدود أفراد عينة الدراسة، وخصائصها، والمجتمع الذي أجريت فيه، يمكن أن تلخص نتائجها كما يلي:-

بالنسبة لفروض الدراسة:

الفرض الأول: تحقق مسحة هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين أفراد العينة من الذكور والإناث، في معظم فقرات الاستبانة، (ما عدا البند الخامس، والسادس، والحادي عشر، حيث أن الإناث يرفضن بدرجة أعلى من الذكور بأن تعدد أنواع التعليم قد يؤدي إلى التباين الثقافي، أو ظهور مشكلات التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع. وكذلك يرفضن بشدة أن تعدد أنواع التعليم يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع).

الفرض الثاني: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين رأي كل من القطريين وغير القطريين حيث كانت الإجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهر التباين في الدرجة في البنود: (البند ١٥، ١٦، ١٧). فقد كان القطريون أكثر رفضا لفكرة أن تعلم اللغة الانجليزية يفتت الثقافة وسبب مشكلات التباين الثقافي، كما رفضوا بشدة أن ذلك يسبب اغتراب الشباب. وكذلك

رفض أن اللغة الإنجليزية تسبب مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع. ولكن غير القطريين كانوا أكثر موافقة على وجود تعليم موحد تشرف عليه الدولة يشبه نظام التعليم الأهلي من حيث دراسة اللغة الإنجليزية من الصف الأول الابتدائي.)

الفرض الثالث: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين كل أنواع التعليم الأهلي وأولياء تلاميذ التعليم الحكومي. حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهر التباين في الدرجة في البنود، (١٢، ١٤) حيث موافقتهم بنسبة (على من حيث أن تعلم لغة أجنبية يتيح للتلاميذ في المستقبل فرص الالتحاق بكليات أفضل، وكذلك موافقتهم على ضرورة توحيد جميع أنواع التعليم وتشرف عليه الدولة.

الفرض الرابع: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين كل المعلمين والمعلمات بالمدارس الحكومية، ونظائريهم في التعليم الأهلي، حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهر التباين في الدرجة في البند (١٦) فقط، ونقصد وافق بدرجة أكبر معلمو التعليم الحكومي على أن تعليم اللغة الأجنبية يجعل المتعلمين في المستقبل أكثر قدرة على التعلم واستيعاب ثقافة العصر.

الفرض الخامس: قد تحقق هذا الفرض حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين كل من المعلمين والمعلمات ذائتي، اللغة العربية، واللغة الإنجليزية. حيث كانت الاجابات متقاربة في كثير من فقرات الاستبانة، وظهر التباين في الدرجة في البنود (٩، ١٤) فقد رفض بشدة معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية أن يكون تعلم اللغة الإنجليزية يكسب التلاميذ المبادئ والتقاليد التي تخالف ثقافتنا. كما كانوا أكثر رفضاً للقول بأن تعدد أنواع التعليم يثير بعض مشكلات التفاعل الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

أما معلمو اللغة العربية فكانوا من أكثر الموافقين على توحيد أنواع التعليم في نظام واحد تشرف عليه الدولة.

الفرص السادس: قد تحقق هذا الفرص حيث أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة بين كل من أولياء الأمور، وبين المعلمين والمعلمات. حيث كانت الاجابات متقاربة في كل الفقرات عند الاجابة على الاستبانة، ولم يظهر التباين في أي بند من البنود. وهذا قد يرجع إلى وجود بعض من المعلمين والمعلمات. هم أبناء لأبناء في مدارس حكومية، ومدارس خاصة، وكذلك العينة كانت متجانسة.

وبتلخيص النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة الاستطلاعية إلى أن تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية كالآتي:

- لا يهدف من تحصيل التلاميذ في اللغة العربية.
- لا يؤدي إلى اكسابهم المبادئ والتقاليد التي لا تتفق وبمينا.
- لا يؤدي إلى وجود ثقافات متباينة أو مشكلات في المستقبل.
- لا يسهم في إبعادهم عن ثقافتهم العربية.
- لا يؤدي إلى تقويت الثقافة.
- لا يؤدي إلى مشكلة إغتراب الشباب.
- لا يؤدي إلى ضعف قيمة الانتماء للوطن.
- لا يوجهي للتلاميذ بضعف لغتهم العربية.
- لا يؤدي إلى إثارة مشكلات التفاعل بين أفراد المجتمع.
- يتفق ومبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي تتبناه الدولة.
- لا يؤدي إلى زيادة الفوارق بين الطبقات في المجتمع.
- يتيح للمتعلمين فرص أفضل في المستقبل للاحتحاق بالكلية دون غيرهم.
- يتيح للمتعلمين فرص أكبر في المستقبل للعمل في الوظائف دون غيرهم.
- يزيد المتعلمين تفهما ونسجا مبكرا ويجعلهم أكثر مرونة.
- يجعلهم في المستقبل أكثر قدرة على التعلم، واستيعاب ثقافة العصر والتعامل مع وسائله وتقنياته بكل سهولة.

ومن ثم فإن القضايا الخمس :(اللغة العربية ، التباين الثقافي ، التفاعل الاجتماعي ، الانتماء والافتراق ، مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية) لا يؤثر فيها تعلم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية، تأثيراً سلبياً.

- هناك إجماع على أن يكون في الدولة نظام موحد لتدريس اللغة الأجنبية في كل من المدارس الحكومية والخاصة.

- نسبة كبيرة (تبلغ نصف عدد أفراد العينة) تفضل بداية تعلم اللغة الأجنبية ابتداء من الصف الأول الابتدائي، والبعض يفضل البداية من الصف الثالث أو الرابع.

-- والباحث يرى أنه لا يمكن تميم مثل هذا النتائج السابقة إلا في حدود مجتمع الدراسة الذي تمثله العينة، وحدودها، وأن الآثار الإيجابية والسلبية لتعليم اللغات الأجنبية إلى جانب تعليم اللغة الأم التي توصلت إليها هذه الدراسة تحتاج إلى إجراء دراسات وبحوث أخرى أكثر شمولاً في تناولها لمختلف جوانب هذا الموضوع.

التوصيات

تقتصر الدراسة بعض التوصيات التي قد تفيد في تحسين العملية التربوية في المرحلة الابتدائية عامة وتعلم اللغات الأجنبية خاصة على النحو التالي:

أ - ضرورة مراجعة بداية تعلم اللغة الإنجليزية في التعليم الابتدائي، بناء على نتائج دراسة تجريبية، متعمقة لتحديد مستوى الصف الدراسي الذي يبدأ فيه تعلم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية، ويحدد ذلك في ضوء نتيجة الدراسة المقترحة.

ب - إجراء دراسات يتبناها مركز البحوث التربوية مع وزارة التربية والتعليم لمعرفة مدى تأثير تعلم اللغة الأجنبية في المراحل الأولى على اللغة العربية.

ج - دراسة تأثير تزامن تعلم اللغة العربية على تعلم اللغة الأجنبية، ويمكن أن يوقع بهذه الدراسة مركز البحوث التربوية بالتعاون والتنسيق مع كلية التربية وقسم اللغة الانجليزية بكلية الإنسانية بالجامعة ، والجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم.

د - عدم التفكير في تعميم تدريس الرياضيات، والعلوم باللغة الإنجليزية، وإعادة النظر في تجربة مثل هذه المدارس، حيث أن هناك دراسات أثبتت آثارها السلبية في تحصيل التلاميذ.

هـ - كما نوصي بإجراء مزيد من البحوث من الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الناتجة عن تعلم اللغة الانجليزية.

و - إجراء دراسة دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى كتب اللغات الأجنبية المستخدمة في المدارس الحكومية والأهلية بالمرحلة الابتدائية ومدى اتساقها مع القيم والمبادئ التي تؤكد عليها الهوية الثقافية الاجتماعية.

ز - إجراء دراسة وصفية لتشخيص الصعوبات التي يواجهها تلميذ المرحلة الابتدائية في تعلمه اللغة الأجنبية.

المراجع

أولا المراجع العربية:

- (١) - أحمد كمال عاشور، "مدارس اللغات في مصر: نظرة تطليلية" بحث مقدم إلى مؤتمر (نحو مشروع حضاري قروي) نظمت رابطة التربية الحديثة، وكلية التربية جامعة عين شمس، أبريل ١٩٨٧.
- (٢) - زكريا الحاج إسماعيل، "التحصيل اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، هواية كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠ م.
- (٣) - طه حسين، مستقبل الثقافة في مصر، بيروت: دار الكتاب اللبناني، المجلد التاسع، الأعمال الكاملة، ١٩٧٣.
- (٤) - عادل عز الدين وآخرون، "التغير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة" بحث مقدم إلى أكاديمية البحث العلمي، القاهرة، ١٩٨٥.
- (٥) - علي الشخيري، "تكافؤ الفرص التعليمية والسياسة التعليمية في مصر" بحث مقدم إلى المؤتمر الحادي عشر للإحصاء والحاسب الآلي، جامعة عين شمس، مارس ١٩٨٦.
- (٦) - علي السيد الشخيري، "تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية وبعض قضايا مجتمعنا المعاصر"، بحث مقدم للمؤتمر الرابع للطفل المصري (الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين)، في الفترة ٢٧-٣٠/٤/١٩٩١ م المجلد الثالث.
- (٧) - محمد علي الخولي، قاموس التربية، ط١، بيروت: دار العلم للملايين، (١٩٨١).

- (٨) - محمد علي الفولبي، "العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة الثانية"، حواشٍ كلية التربية، العدد السابع، جامعة قطر كلية التربية، ١٩٩٠م.
- (٩) - محمد محمود رشوان، "حول تعليم لغة أجنبية في الطفولة المبكرة"، صحيفة الأهرام، في ١٢/١/١٩٨٩.
- (١٠) - محمود قمبر، ونورة تركي، "المدارس الأهلية الابتدائية العربية القطرية ومعلومات فاعليتها التربوية"، بحث مقدم لندوة نمو تربية أفضل لتميز المرحلة الابتدائية في دول الخليج، الدوحة: جامعة قطر، ١٩٩٢.
- (١١) - وزارة التربية والتعليم بدولة قطر، التقرير السنوي، لأعوام مختلفة، ١٩٨٦/٨٥م وكذلك عام ١٩٨٨/٨٧م، و١٩٨٩/٨٨م.
- (١٢) - وزارة التربية والتعليم، التقرير السنوي للعام الدراسي، ١٩٨٦/٨٥، الدوحة: وزارة التربية والتعليم بدولة قطر.
- كذلك تقارير أعوام، ١٩٨٨/٨٧، و١٩٨٩/٨٨م، و١٩٩٠/٨٩م.
- (١٣) - يسرى عفيقي محمد، "تأثير تدريس العلوم باللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية علي تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم في مادة العلوم"، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد السادس، يوليو ١٩٨٩.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Alkhuil, M. Ali. English as a Foreign Language. Riyad: Riyad-(14
University press, 1967
- Ann Willing, "A Meta-Analysis of Selected Studies on the-(15
Effectiveness of Bilingual Education," Review of pp.
296-
- Beardsonre, H.B Bilingualism: Basic Principles. G. B.,-(16
Cleveland:Tieto Ltd., 1982.
- Bernard Mohan. "Relating Language Teaching and Content -(17
Teaching" in TESOL Quarterly, No. 2 Vol. 13, June 1979.
- Brown, H.D. "The Optimal Distance Model of L2 Acquisition"-(18
in TESOL Quarterly, No. 2, Vol. 14, June1980.
- Carny, Martin. Education as Cultural Imperialism, -(19
New York: David MacKay Company Inc., 1974.
- Commins, Nancy and Ofelia Miramontez. "Perceived and -(20
Actual Linguistic Competence: A Descriptive Study of Four-
Low-Achieving Hispanic Bilingual Students," American
Education Research Journal, Vol. 26, No. 4, Winter
1989, .
- Ferris, M.R. and Politzer, R.L. "Effects of Early and Delayed -(21
L2 Acquisition" in TESOL Quarterly, No. 3 Vol. 15 Sept.,
1982.
- Garcia, Eugene. "Bilingual Development and the Education of -(22
Bilingual Children During Early Childhood," American
Journal of Education, Vol. 95, No.1, November 1986.
- Krashen, S.D. et al. "Age, Rate, and Eventual Attainment in -(23
Acquisition " in TESOL Quarterly, No. 4, Vol. 13, Dec.
1979.
- Lambert, W.E. and Tucker, G.R. Bilingual Education of -(24
Children. Ma: Newbury House, 1972. pp. 234-235.
- Marks, M.B. and Heffernan, P. "Teachers' Attitudes Towards -(25

- Minority Group Student" in **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol.11, Dec.1977.
- McLaughlin, B. **Second-Language Acquisition in Childhood**, N.J.: Lawrence Erlbaum Associative, 1978..
- Mitzel, Harold. **Encyclopaedia of Educational Research**, Fifth Edition, New York: The Free Press, 1982.,
- I
- Monshi-Tousi, M. Fatemi, A. and Olier, J. "English Proficiency and Factors in its Attainment" in **TESOL Quarterly**, No. 3 Vol. 14, Sept. 1980.
- Pietro, R.J. "Discourse and Real-Life Roles in the ESL Classroom" in **TESOL Quarterly**, No. 1, Vol. 15, March 1981.
- Rardin, J. "The Language Teacher as Facilitator" in **TESOL Quarterly**, No. 4, Vol. 11, Dec. 1977.
- Sampson, G.P. "A Real Challenge to ESL Methodology" in Vol. 11, Sept. 1979. **TESOL Quarterly**, No. 3
- Seliger, H. "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching" in **TESOL Quarterly**, No.3, Vol. 13, Sept 1979.
- Siu, You Man. "Bilingual Education and Social Class: Some Speculative Operations in the Hong Kong Contexts," **Comparative Education**, Vol., 24, No. 2, 1988..
- Zamel, V. "A Model for Feedback in the ECL Classroom" in **TESOL Quarterly**, No.2, Vol. 15, June 1981.

الفصل العاشر

التعليم العام في دول الخليج العربية

التعليم العام في دول مجلس التعاون

مقدمة

هذه الدراسة تعرض أهم ملامح التعليم العام في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، وهي (الإمارات العربية المتحدة ، والبحرين ، وسلطنة عمان ، وقطر والكويت ، والمملكة العربية السعودية) . والتي تستعرض الاتجاهات والتطور الملحوظ في النهضة التعليمية بهذه الدول ، يجب أن فرجع إلى الاجتود التاريخي ونناقش الاهداف الحالية والتوجهات الرئيسية ، وكذلك تقدم شكل الهيكل التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة ، والمتاهج ، وإعداد المعلمين والخدمات التربوية ، وكذلك تطلعات المستقبل .

ونظرا لأن المداخل التاريخي للبيانات المتاحة لدينا لم تبدأ من نقطة بداية واحدة في كل الدول للراء دراستها ، وكذلك عدم وجود بيانات تتفق في عرضها للمادة التعليمية والاحصاءات المقدمة لم تكن موضوعة بطريقة موحدة كأساس يسهل لنا عملية المقارنة ، ومن ثم فسوف نعرض بدلية التاريخ حسب المتاح في كل دولة ، وكذلك سوف نوضح السمات المشتركة والجوانب المتباينة في نظم التعليم بدول مجلس التعاون .

ويعد استعراضنا لكل محور سوف نخس الأفكار والاطار العام الذي نعرضه في نهاية كل محور . ونؤكد أن هذا البحث يركز على التعليم العام ، وما في مستواه من تعليم فني ودني ، وأملني وخبره من التعليم الموازي له ، أي التعليم بدون الجامعي .

لا توجد افضلية في ترتيب الدول عند عرض نظامها التعليمي ، كما أن هذا البحث يقدم لنا صورة موجزة وأيسر تفاهيل حقيقة عن كل جانب من جوانب العملية التعليمية في البلدان الستة ، مثل القوانين واللائح ، والتمويل والتفاهق على

التعليم ، والنظور الكمي وغيرهما من التفاصيل، وسنحاول أن نعرضها في شكل إجمالي لا يصل إلى حد التطويل الممل ولا إلى الاختصار المخل.

أولاً : نبذة تاريخية:

دولة الامارات:

بدأ التعليم النظامي في أول مدرسة بالشارقة عام ١٩٠٥م وهي "المحمودية" ، ثم تلاها عام ١٩٢٠ ، وعام ١٩٤٨ مدارس أخرى . وفي امارة دبي في ذلك الوقت كانت أول مدرسة هي الأحمدية عام ١٩١٠م ثم تلاها السلمانية عام ١٩٢٤م ، وكان يجري التدريس في أحد منازل العلماء مثل الشيخ يحيى اليماني في الشارقة ، والشيخ عبد الرحمن العتيق في أم القيوين ، وجمعة المطوع في الشارقة . وفي أبي ظبي أنشئت أول مدرسة عام ١٩٠٣م افتتحها تاجر اسمه خلف بن عتيبة ، هذا وقد أخذ نظام المطوع (الكتاب) دوره في نشر التعليم منذ أوائل القرن العشرين ، وعرف في الامارات باسم المطاوعة ويقوم على تحفيظ القرآن الكريم وتعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب ، وبعض التفسير والفقه وتعليم الخط . وقد خدم فيه متعلمون من مختلف الأعمار ، وكان المطوع دورا كبيرا واضحا كإمام مسجد ومربي ولقبي حيث كان يتابع الدارسين عن كثب نظرا لطبيعة المجتمع في ذلك الوقت .

ولكن الحركة التعليمية الحديثة بدأت عام ١٩٥٢ بوصول أول بعثة كويتية إلى الامارات ، وافتتحت مدرسة "القاسمية" واكتملت الدراسة بالمرحلة التكميلية عام ١٩٥٨ ، كما افتتحت المدرسة القاسمية للبنات عام ١٩٥٤م وكان القبول يعتمد على تجميع من المتقدم (وكانت المواد الدراسية : اللغة العربية والاجتماعيات ، والرياضيات ، علوم وتربية فنية ولغة انجليزية) . وفي عام ١٩٥٥/٥٦ افتتحت بعثة الكويت مدرسة ابتدائية في "خورفكان" ثم قالت البعثة المصرية عام ١٩٥٦ فتتوئها في التعليم . وفي عام ١٩٦١ قامت قطر بافتتاح مدرسة العربية الثانوية

ومدرسة علي بن أبي طالب عام ١٩٦٨ ، وافتتحت مدرسة عبد الله مالم ، كما افتتحت كثير من المدارس للبنات منذ عام ١٩٦٠ مثل (ابن خلدون ، والأمل ، وراية العلوية ، واسماء) ، ثم بدأ التطور السريع للتعليم فيما بعد .

البحرين:

بدأ التعليم المدرسي في البحرين عام ١٩١٩م حيث انشئت أول مدرسة للبنين في المحرق ، وكان التعليم قبل ذلك ملحق بالمساجد والكتاتيب المحلية ونظام المطاوعة وكان التعليم في الكتاب مختلطاً ، وظل هذا النوع من التعليم حتى الأربعينيات من هذا القرن ، والمدرسة التي افتتحت عام ١٩١٩م سميت مدرسة الهداية الخليفية ، وفي عام ١٩٢١م لفتت مدرسة أخرى للبنين في المنامة ، وفي عام ١٩٢٧م انشئت مدرستان ، ثم تلى ذلك فتح مدارس مثل المدرسة العلوية والجعفرية . وأول مدرسة للبنات افتتحت عام ١٩٥٨م بالمحرق وأصبح عدد المدارس سبع مدارس يشرف عليها المجالس الأهلية ، ثم أشرفت الحكومة على التعليم عام ١٩٣٠ . كما زاد الإقبال على التعليم ثم فتحت فصول ليلية كثيرة نظراً للزيادة في الطلب على التعليم وتطور المجتمع ، فقد بدأ التعليم الثانوي عام ١٩٤٠م ، والتعليم الثانوي للبنات تأخر عشر سنوات (أي عام ١٩٥٠) حيث افتتحت أول فصول ثانوي للبنات عام ١٩٥٢/٥١م . وفي عام ١٩٣٦م افتتحت أول مدرسة متناعية ولجأت الحكومة إلى الأخير ، من أجل تطوير التعليم وذلك عام ١٩٣٨م ، وأعدت تنظيم التعليم الابتدائي ، ثم جاءت البعثة المصرية إلى البحرين عام ١٩٤٥/٤٤م وبدأ الإقبال المتزايد على التعليم عام ١٩٥٠م وفي عام ١٩٦٢م تم تقسيم التعليم الثانوي إلى إعدادي وثانوي ، وافتتح معهد للمعلمين والمعلمات عام ١٩٦٨ . وبعد ذلك أخذ الطريق يتضح والنهضة التعليمية تزدهر .

قطر:

بدأ التعليم بالكتاتيب منذ بداية القرن العشرين والتي كانت تسمى المطروح أو الملا وكانت منتشرة في معظم المدن وقد كان هذا النوع من التعليم يتخذ المطروح له

حجرة في بيته ، وكان للبلاد لا يشترط حصوله على أية شهادة علمية ، ثم بدأت محاولات جادة لإنشاء مدارس شرعية نظامية بدأت عام ١٩١٣م بالمدرسة الأثرية وهي مدرسة دينية تشبه نظام التعليم الأزهرى ثم تلتها مدرسة الإصلاح المعمدية عام ١٩٤٧م ، وعندما اكتشف البترول في قطر عام ١٩٤٩م بدأت محاولات لإرساء نظام تعليم منهجي نظامي ، وأخذت ظروف البلاد في التحسن حتى عام ١٩٥٧/٥٦ باتخاذ قرار بتعميم التعليم ، وبدأ بمرحلتين ، رياض الأطفال مدرستها سنتين ، والمرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات وافترضت في نهاية ١٩٥٧ مدرسة ثانوية مدرستها ٥ سنوات وأصبحت هناك ثلاث مراحل للتعليم . الابتدائي والإعدادي والثانوي ملبدا (١-٣-٢ على التوالي) . وذلك عام ١٩٥٩/٥٨م والفيت رياض الأطفال واستحدثت في العامين ١٩٥٧/٥٦ و ١٩٥٨/٥٧ مظاهج مصر والاردن والسعودية وموريا ، واستقلت قطر بعد ذلك بمناهجها الدينية والعلمية الأخرى عام ١٩٦٦/٦٥ ثم عاشت الدولة في تطور تعليمي مزدهر .

الكويت:

كان للمسجد رسالة ومورا في نشر التعليم ، وكذلك الكتاب منذ عام ١٨٨٧م على يد "الملا" وانتشرت الكتاتيب التي فتحها الاغنياء لتعليم ابنائهم وأولاد الفقراء . أما تعليم الفتاة في الكتاب فقد افتتحت المطومة كتاب لتعليم الفتيات عام ١٩١٦م وتطور الكتاب ليشمل علوم أخرى كالقراءة والكتابة والحساب في عام ١٩٢٦ . وبدأ التعليم المدرسي عام ١٩١٢م عندما أحس بعض التجار بحاجة إلى تنظيم حساباتهم ، وكتابة العقود ، ففتحو مدرسة "المباركية" عام ١٩١٢م كما فتحت مدرسة الأحمدية عام ١٩٢١م وكان أكثر تطورا . كما أنشأت الإرسالية الأمريكية التبشيرية مدرسة انجليزية عام ١٩١٧م وأصاب التعليم ركبة نسبي حتى عام ١٩٣٦م ، حيث بدأ من هذا العام تطوير التعليم منذ عام ١٩٣٧/٣٦م على يد البعثة الفلسطينية ، بوضع قانون المعارف الذي نظم مراحل التعليم وقواعد القبول ونظم الامتحانات ، وفي عام ١٩٥٢م توبت مصر الكويت بما تحتاج من مدرسين

وموجهين ، وإعيد النظر في نظاما التعليم الابتدائي عام ١٩٥٥/٥٤ وأصبحت المرحلة مدتها ٦ سنوات (من ٦ - ١٢ سنة عمرية) وسارت المدرسة التجارية لأول مرة والمدرسة المباركية عام ١٩٤٠م والدراسة الثانوية عام ١٩٤٢م ، وفي عام ١٩٥٢م اعترفت مصر بشهادات الدراسة الثانوية بالكويت ، وكانت المرحلة الثانوية مدرتها ٥ سنوات دراسية ، كما افتتحت في عام ١٩٥٤/٥٢م أول مدرسة مستقلة للفن ، وفي عام ١٩٥٥/٥٤م افتتحت أول مدرسة ثانوية للبنات في المرقاب ، وفي عام ١٩٥٤م أصبح السلم التعليمي بالكويت ثلاث مراحل (ابتدائي ومتوسط وثانوي) مدة كل منها ٤ سنوات ثم انطلق التعليم في نهضة شاملة.

السعودية:

يرجع التعلم في السعودية إلى أعماق بعيدة في التاريخ الإسلامي ، فنزل الوحي على الرسول (ص) لتعليمه القواعد ، ثم بعد ذلك بدأت الرسالة المحمدية في الانتشار والدعوة الإسلامية ، وأخذ المسجد مكان المدرسة بجانب مكان العبادة ، وفي عهد الملك عبد العزيز تم عقد أول اجتماع تعليمي عام ١٩٢٤م دعا فيه العلماء إلى نشر التربية والتعليم وإنشاء المعارف العامة عام ١٩٢٥ فكان تأسيس مديرية المعارف العامة هو بداية البقعة التعليمية ، وبدأت بعدد ٣٦٢ مدرسة ابتدائي حكومية ، و ١٤ مدرسة أهلية و ١١ مدرسة حكومية ، ثم تحولت مديرية المعارف إلى وزارة عام ١٩٥٢م ثم الرئاسة العام لتعليم البنات عام ١٩٦٠م ، وظهرت وزارة التعليم العالي عام ١٩٧٥م ثم بدأت جهات أخرى حكومية وأهلية تساهم في الإشراف على أنواع التعليم مثل وزارة الدفاع والطيران والحرس الوطني ، وهكذا خطى التطور التعليمي في السعودية خطوات واسعة.

الخلاصة:

- الجذور التاريخية للتعليم - وديانك في البلاد الخليجية متشابهة في سماته العامة، وأصوله ، حيث بدأ برسالة المسجد في التربية والتعليم ، ثم دور الكتاتيب ، وبدأت ظهور المدارس الابتدائية بعد ذلك ، ثم الثانوية ، كامتداد طبيعي لما قبلها من

مراحل تعليمية.

- معظم البدايات التعليمية ، في دول مجلس التعاون الخليجي ، ظهرت في بداية هذا القرن ، وبالتحديد في العقد الأول منه (١٩٠٠ - ١٩١٠) .
- سار التعليم بخطى بطيئة حتى بداية الخمسينيات ، ثم بدأت النظرة العلمية العميقة لتطوير التعليم ورسم الخطط والبرامج وفق أوضاع وظروف وحاجات المجتمع في كل دولة ، فظهرت الحاجة لتعليم فني وثانوي ، وقد ارتبط هذا ، لأكبر ظهور البترول في ذلك الوقت .
- بدأت الوثبة التعليمية والإقبال على التعليم والتوسع فيه في بداية السبعينيات حيث سار بخطى سريعة حتى وقتنا الحاضر .
- في بداية ظهور المدارس كانت دائماً تتأخر مدارس البنات عن الظهور بعض السنوات بالنسبة لمدارس البنين ، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى المجتمع وظروفه المحافظة .
- بدأت منذ النشأة الأولى نظم التعليم مختلطة في المدارس في بعض بلدان دول الخليج مثل الكويت والبحرين .

ثانياً: الأهداف التربوية

- ظهرت الأهداف التعليمية الملونة في دولة الامارات بصورة محددة وصياستها جاءت مركزة على المهارات ، والقدرة على الاستيعاب للمواد الدراسية ، وخيرها . وجاءت في ١٨ فقرة أهمها : استخدام اللغة العربية السليمة بمهارة وإتقان ، وتنمية مهارات الكتابة ، والمهارات العقلية لفهم واقع الفرد والعام الذي نعيش فيه ، وفهم التحديات التي حوله وإتقان مهارات الرياضيات ، والقدرة على التفكير الناقد ، والتنشئة الاجتماعية للفرد ، وتنمية هواياته والتفوق وإعداد القيادات والكوادر اللازمة للمجتمع .
- هذا بالإضافة إلى التركيز على الانتماءات التالية: تمكين العقيدة الإسلامية

في نفس الفرد ، والترحية بمنهج الإسلام وتقوية الصلة بين الفرد وراثته الثقافي في أمته ، وانتماءه المحلي والعربي والعالمي ، والعلاقات القوية بين دولة الامارات ومراكز دول العالم العربي والخليجي خاصة . وانتماءه للأسرة الإسلامية في العالم الإسلامي ، ومعرفة التحديات التي تواجهها دولة الامارات.

أما اليحريين ، لم تعلن عن الأهداف العامة للتربية والتعليم بل تكررت أهدافها من خلال أهداف كل مرحلة تعليمية على حدة ويمكن إجمالها فيما يلي:

تنمية قدرات الدارسين جسمياً وعقلياً وخلقياً ووجدانياً واجتماعية ، وتزويدهم بقدر مشترك من الثقافة للمجتمع ، واكتساب المهارات الأساسية ، واكتساب الفرد الاتجاهات السليمة ، والتمكن من اللغة العربية ، وقيمة العمل الجدي واحترامه ، وإعداد الفرد للمشاركة في الحياة ولم تتضمن الأهداف نواحي تفصيلية خاصة بالجوانب الأتينية والمحلية أو العالمية.

وسلطنة عمان فقد ركزت في أهدافها العامة للتربية والتعليم على النواحي الآتية: في الجوانب التربوية الإسلامية والامتثال بها في تنمية القدرات والعقلية والتربية العاطفية والتربية الجسمية والتربية لكسب العيش واحترام العمل ، والتربية لاستغلال وقت الفراغ والتربية المستمرة ، وقد اشتملت هذه الأهداف (في صياغتها لأهداف كل مرحلة من الجذور التالية: الفلسفة العمانية وحاجات المتعلمين ومطالب نموهم والمراحل التعليمية المختلفة ، وخصائص العصر والتي من أهمها : الانفجار السكاني والانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي والانفتاح على المجتمع العالمي ، والأخذ بالتفطيط وأساليبه في الحياة ، والاتجاهات التربوية الحديثة.

وفي دولة قطر شملت النقاط المشر أهم أهدافها التعليمية وهي: تحقيق أمل المجتمع القطري في الحياة العصرية وبناء الشخصية الكاملة والذي بدوره يلتزم في سلوكها الفردي والاجتماعي في إطار المال والقيم الإسلامية . وتحقيق التماسك الاجتماعي للمجتمع العربي الإسلامي ، وتنمية الانتماء القطري الخليجي والعربي والإسلامي ، والمحافظة على المنصر البشري الذي هو وسيلة التنمية في تحقيق

استقلال الدولة اقتصاديا وتحقيق الرفاهية والانفتاح على العالم بإنجازات علمية والأخذ بالأساليب المتطور ، والتي تتفق والطابع الإسلامي للمجتمع القطري . ويتحقق العلاقات التربوية والثقافية بين قطر والدول العربية والإسلامية وكذلك المنظمات الدولية الخارجية لخير البشر . وتشجيع نشر الثقافة في مختلف مجالاتها ، والتعاون العالمي لنيل ركب الحضارة لخير البشرية جمعاء .

ومن ثم كانت هذه الأهداف مجسدة في مسيرتها العامة نون أن تتحرك لتقاسم في نواحي قد توضحها كل مرحلة تعليمية بالتفصيل والتوضيح من خلال مناهجها .

وفي الكويت قد تمثل أهداف التطعيم الثاني بعض جوانب الأهداف في دولة الكويت والذي ركزت فيها على إعداد الشباب فكريا وجسميا وعقليا واجتماعيا وخلقا ، مستندا إلى تعاليم الإسلام والقرآن العربي والعلوم المعاصرة ، وتنمية الشخصية العربية القادرة على الابتكار والإبداع وإعداد الشباب للرفاء بصالحية المجتمع المختلفة في كل التخصصات وتنوع برامج التطعيم وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم وتوفير فرص متكافئة بين جميع الطلاب والدارسين ، وتأكيد النمو المتوازن بين النواحي التكنولوجية والنظرية ، والنواحي العلمية والأدبية ورعاية الموهوبين.

وفي السعودية فقد اشتقت أهدافها من الثقافة الإسلامية العربية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ومطالب التنمية ، واتجاهات العصر ومقتضياته ، وخصائصه حاضرا ومستقبلا ، وهاجات المواطن السعودي ومطالب نموه . وصيغت الأهداف بأن يكون التعليم إسلاميا والتمسك بمبادئ الدين ومثله ، وأهداف معرفية تتمثل في التراث السعودي والمعرفة الوظيفية ، وأهداف مهارية لتعلم الشهارات اللازمة لانتان العمل ومواجهة الحياة . وأهداف تتصل بالتفكير العلمي في مساعدة المتعلم على حل المشكلات والتغلب عليها ، وتنمية قدرات الابتكار والتجديد ، وأهداف للميل والاهتمامات نحو الوظيفة المناسبة وتوجيه طاقات الأفراد واكتساب الهوايات

واخفضناح الميول وفق قيم الدين الحنيف ، وأهداف تتصل بالقيم التي تكسب الإنسان نوعاً من الاستقرار وبناء الشخصية الإنسانية المتكاملة والإنسان المسلم.

الخلاصة:

- نلاحظ مما سبق أن بعض الأهداف جاءت في كل دولة لتعبر عن نوع من المطالب الملحة في مجتمعها ووفق ظروفها وأمكاناتها وتطلعاتها المتفردة . فكان الهدف في السعودية يؤكد على ترغيب الشباب نحو العمل والوظيفة ، وتأكيد التراث الإسلامي والثقافة الإسلامية.

- جاءت الأهداف في بعض دول الخليج بتفاصيل من الانتماءات المتعددة نحو العالم العربي والخارجي ، وغيرها من التنظيمات الدولية ، غير أن معظم البلاد الخليجية قد أشارت بصورة مباشرة على تأكيد الانتماء المحلي وخاصة الخليجي (الأثيني). ثم يلي ذلك الانتماء للعربي ، ثم الإسلامي والعربي . وهذا واضح في صياغة أهداف كل من قطر وعمان والإمارات ، وبالقى الدول تضمنته بصورة غير مباشرة في أهدافها العامة للتربية.

- أخذت الأهداف الطابع العام والشكل الواسع من العمومية في صياغتها وقد دارت حول التعليم للجميع بلا تفرقة ، وتنمية قدرات الفرد المختلفة ، التمسك بالقيم الإسلامية ، والتعاون الدولي ، والتفكير العلمي ، ومسايرة العصر ، والتهوؤ بالمجتمع العربي . وإعداد القوى العاملة اللازمة لخدمة الوطن.

- قد استحدثت الأهداف اتجاهاتها من الدين الإسلامي ، وثقافة المجتمع المحلي وفلسفته ، وحاجات المتعلمين ، وخصائص العصر ، والاتجاهات العالمية المعاصرة.

- مجمل القول أن هذه الأهداف تكاد تشترك فيها كل الدول ، من حيث الصياغة ، إلا أن الانتماء الخليجي قد ظهر واضحاً ، وهذا يتفق مع توجهات خطة مجلس التعاون وأهدافه من خلال "مكتب التربية العربي لدول الخليج".

٥١٥ : السلم التعليمي:

الامارات: ١- التعليم العام يشمل (أ) رياض الأطفال مدتها عامين ب) المرحلة الابتدائية ست سنوات . ج) المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات. د) المرحلة الثانوية ثلاث سنوات. في السنة الأولى ثانوي لا يوجد تخصص ، ثم يبدأ التشعب من الصف الثاني الثانوي لتقسمين الأدبي والعلمي.

٢- **التعليم الديني:** هناك أربع مدارس دينية تتبع وزارة التربية والتعليم .

٣- **التعليم الفني :** تعليم صناعي مدته ست سنوات بعد الابتدائية ، وتعليم تجاري ثلاث سنوات بعد الإعدادية . وتعليم زراعي (مدرسة واحدة) مدة الدراسة ثلاث سنوات بعد الإعدادية.

٤- تعليم الكبار ومحو الأمية: مدتها سنتين ثم يرفع الدارس إلى الصف الخامس الابتدائي ، ثم المرحلة الابتدائية مدتها سنتين يرفع الناجحون إلى الصف الأول الإعدادي ، ثم الإعدادية مدتها ثلاث سنوات وهي نفس مناهج التعليم العام ، والدراسة للمرحلة الثانوية مدتها ثلاث سنوات.

البحرين:

تعليم ما قبل المدرسة: الحضانة من الرضاعة إلى عمر ثلاث سنوات ، ثم رياض الأطفال من ٣-٦ سنوات وهما لا يدخلان في السلم التعليم الرسمي.

المرحلة الابتدائية: مدتها ست سنوات والإعدادية ثلاث سنوات ، والمرحلة الثانوية ثلاث سنوات ، والتخصص في شعبتين من الصف الثاني الثانوي ، والقسم الأدبي يضم تخصصات مختلفة منها (لغات ، واقتصاد ، أعمال مكتبية ، واقتصاد منزلي ، وفنون جميلة) ، أما القسم العلمي فيشمل تخصصات (رياضة ، وفيزياء ، وكيمياء ، وبيولوجي). كما يوجد تخصصات أخرى منها التعليم الصحي، والفنلة ، والانسجة والملابس ، والطباعة والثروة الحيوانية ، كلها في التعليم الثانوي العام ، وتشرف على هذه الأقسام جهات مختلفة مع وزارة التربية والتعليم.

التعليم الفني : يشمل تعليم تجاري ، فيه شعب الحاسبة ، السكرتارية ، و
الشعبة العامة ، أما التعليم الصناعي فهو قاصر على البنين دون البنات .
التعليم البيئي : يوجد معهد متخصص يشمل المرحلة الابتدائية وتبدأ
الدراسة فيه من الصف الرابع إلى السادس ، ثم ينتقل الدارس إلى المرحلة
الإعدادية فيه ثم الثانوية ، ومن ثم (٣ ابتدائي من الصف الرابع ، و ٣ إعدادي ، و ٢
ثانوي يعني) .
ويقدر عدد المدارس الفنية الثانوية والإعدادية التي تضم المرحلتين معا
حوالي ١٢ مدرسة للبنين و ١٠ مدارس للبنات ، وأخذ التعليم والفني وخاصة الصناعي
يتقدم بفضل جهود اليونسكو .

هـ ما ن :

- الحضانات ورياض الأطفال : يقوم بالإشراف عليها القطاع الخاص
والأهالي من حيث الإدارة والتسيول ، أما الوزارة فتشرف عليها من الناحية التعليمية
والتربوية ، وقد بلغت عدد دور الحضانات ورياض الأطفال نحو ٢٦ عام ١٩٨٤ ، تضم
نحو ١٩١٥ طفلا .

- المرحلة الابتدائية: مفتحة ست سنوات ، ثم الإعدادية ٢ سنوات (افتتحت
مدارس ذات طابع مهني للبنين والبنات كل على حدة) ، الثانوية ٣ سنوات دراسية ،
وتتشعب إلى أدبي وعلمي من الصف الثاني الثانوي .

ظهور نوع الثانوي المتخصص : أ- معهد إسلامي ثانوي : التركيز فيه على
جانب المواد الإسلامية واللغة العربية بجانب مقررات الثانوي العام ، ب- معهد
معلمين ومعلمات: يلتحق الدارسون فيه بعد اتمام المرحلة الإعدادية لمدة ٣ سنوات
وفي عام ٧٩/ ١٩٨٠ التحق به الحاصلون على الثانوية العامة ويقضون فيه عام واحد
ينالون شهادة دبلوم المعلمين ، وفي عام ٨٤/ ١٩٨٥ افتتحت الكليات المتوسطة
لخروجي الثانوي العام لمدة سنتين للإعداد لمهنة التدريس والارتقاء بها .
ج - معهد ثانوي زراعي : بعد الإعدادية يدرس فيه الطلاب لمدة ثلاث

سنوات.

د- فصل دراسي تجاري : تطور إلى ثانوي تجاري مدة الدراسة به ٣ سنوات

بعد الإعدادية.

تعليم الكبار بمحو الأمية: الحلقة الأولى من محو الأمية وتعليم الكبار منتهية سنتين، أما تعليم الكبار فهي تقبل الطلبة ابتداء من الصف الخامس، ويمتد إلى نهاية التعليم الثانوي . وهناك مدارس أخرى مثل : المدارس الخاصة كالصم والبكم ، وبها فصلان مختلفين للبنين والبنات على المستوى الابتدائي، مدارس الجوامع : عددها ٧ مدارس على المستوى الابتدائي والإعدادي مع التركيز فيها على التعليم الإسلامي واللغة العربية . ومراكز الإرشاد النفسي: عددها ٤ مراكز متخصصة ، ٣٥ غير متخصصة. وهناك ١٥ مركزا يدار بالجهود الذاتية ، كما توجد مدارس للتدريب وأخرى تتبع وزارة الدفاع وتضم المرحلتين الثانوية والإعدادية ، ومدرستان ابتدائية تابعة لشتون الديوان السلطاني ومركز تدريب مهني تابع لوزارة الشؤون الاجتماعية (ميكانيكا - سمكرة سيارات - آلة كاتبة - سكرتارية - مباني) .

قطر:

التعليم قبل المدرسة الابتدائية لا يدخل رسميا في السلم التعليمي ، ولكن

يخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم .

المرحلة الابتدائية ، مدتها ٦ سنوات ، والمرحلة الإعدادية مدتها ٣ سنوات ، والثانوية ٣ سنوات ، وتنقسم إلى قسمين في الصف الثاني الثانوي: القسم الأدبي ويشمل تخصص فرنسي ، رياضيات، والقسم العلمي يشمل تخصص واحد ، دون تشجيع داخلي فيه.

التعليم التخصصي: وهو التعليم الفني يشمل مدرسة ولجنة تجارية للبنين

فقط ، ومدرسة صناعية للبنين فقط ، مدة الدراسة فيهما ثلاث سنوات بعد الإعدادية.

التعليم الديني: تنقسم مراحل التعليم العام غير أن المعهد الديني لا تبدأ فيه

المرحلة الابتدائية ولكنه يبدأ بقبول الطلاب بعد نهاية المرحلة الإعدادية ، ثم الثانوية ، وتنقسم الشعب إلى أدبي وعلمي من الصف الثاني الثانوي ، والمعهد الديني قاصر على البتين فقط.

الكويت:

رياض الأطفال لها اهتمام خاص في دولة الكويت ، تقوم الدولة بإعداد المعلمات للتعليم والإشراف على هذه المرحلة .

المرحلة الابتدائية كانت منذ عام ١٩٤٦ ست سنوات ، ثم انقسمت إلى أربع سنوات كمرحلة أولى عام ١٩٥٦/٥٥ . ثم يتلوها المرحلة الإعدادية الدراسة فيها أربع سنوات ، والمرحلة الثانوية أربع سنوات دراسية . والدراسة في الصفين الأولين بالمرحلة الثانوية دراسة عامة ثم في الصف الثالث ينتسب إلى ثانوي أدبي ثم علمي .

ويطبق في التعليم الثانوي بالكويت نظام المقررات الدراسية بدلاً من نظام السنوات الدراسية التقليدية . وهو يمثل نظام الساعات المعتمدة ، ويوفر حرية أكثر للطالب في دراسته ، وفي العام الدراسي ١٩٨٥ طبق نظام الفصلين الدراسيين في المرحلة الثانوية بحيث يوزع العيـه الدراسي والتصاري على الفصلين خلال العام الدراسي الواحد .

لم تكن هناك مواد متاحة تزيد من التخصص من التعليم المهني والتعليم الخاص في الكويت .

السعودية:

تقسم المراحل التعليمية بالسعودية إلى ثلاث مستويات منها ما يسمى ، دون المستوى وهو تعليم ما قبل مراحل التعليم النظامي وهو رياض الأطفال .
- المستوى الأول يقصد به المرحلة الابتدائية ومدتها ٦ سنوات .
- المستوى الثاني يشمل مرحلتين الإعدادية ، ٣ سنوات ، والثانوية ٢ سنوات .

- المستوى الثالث وهو الكليات المتوسطة للمعلمين والكليات التطبيقية ومنها

عامين بعد الثانوية ، ومركز العلوم ومدته ٣ سنوات بعد الثانوية.

وفي المرحلة الإعدادية أنواع من التعليم يسمى متوسط عام (أي إعدادي عام) ومتوسط حديث ، ومعاهد علمية متوسطة مدتها ثلاث سنوات بعد الابتدائية لتحقيق القرآن الكريم.

وفي المرحلة الثانوية تقسميات ، ففي الثانوي العام تشعب بعد الصف الأول إلى أدبي وعلمي ، كما يوجد نوع من المدارس الثانوية شاملة لا يوجد بها تفريع الأدبي أو العلمي.

فما في المستوى الثالث ، وهم الملتحقون من المرحلة الثانوية والمعاهد التي في مستوى الثانوية فقد يلتحق بهذا المستوى الذي توجد به مراكز ومعاهد مدتها تتراوح بين عامين وثلاثة أعوام.

كما يوجد معاهد إعداد المعلمين بعد إتمام المرحلة الإعدادية وفيها الدراسة لمدة ثلاث سنوات . فيها مدارس لمعلمي المرحلة الابتدائية والتربية الفنية ، كما توجد كليات متوسطة تطبيقية ومراكز العلوم والرياضيات ، بعد المرحلة الثانوية وذلك لإعداد المعلمين أو لمن يريد مواصلة التعليم العالي والجامعي ، في الكليات التربوية بالجامعات السعودية المختلفة.

التعليم الفني: هو تعليم متنوع بعد الحصول على الإعدادية مدته ثلاث سنوات ، ولذلك لإعداد معلم التربية الرياضية ومعلمات الثانوي والدراسات المكتبية وهي مراحل متتالية.

التعليم الزراعي متاح بجانب التعليم التجاري والصناعي والباب مفتوح للذين لا يرغبون مواصلة التعليم العالي في الجامعات السعودية بعد مرورهم بالمستوى الثالث (أي معاهد العلوم التجارية والمالية والتعليم الصناعي بالكليات المتوسطة) وعندما قد يواصل التعليم الأكاديمي العالي.

التعليم الخاص: هو تعليم للمعوقين والمكفولين ومراحل مطابقة للسلم التعليمي

العام حتى المرحلة الثانوية ، أما معاهد الأمل والصم فتنتهي حتى المرحلة الإعدادية ، أما المدارس الفكرية فلا تتجاوز نهايتها المرحلة الابتدائية .
تعليم الكبار : تعليم يتم علي مرحلتين : الأولى عامين والثانية عامين ولا قيود علي السن ويواصل المدارس تعليمه إذا أراد حتى آخر السلم التعليمي بالمملكة .
هناك أنواع أخرى من التعليم ، كمراكز التفصيل والخياطة ومعهد اللغة العربية ومعاهد البريد وغيرها .

الخلاصة :

- مازالت دول الخليج الست لا تدخل رياض الأطفال في نظام السلم التعليمي ، أي ضمن التعليم الرسمي ، والذي تكون الدولة فيه مسئولة عن تعميمه للجميع والافتاق عليه ، ولكن نور الوزارات يتوقف عن الإشراف وتشجيع القطاعات الأهلية ، والخاصة .

- اُشتركت معظم دول الخليج في رسم شكل السلم التعليمي بها حيث أن معظمهم (٦-٣) وخالفتهم بذلك الكويت حيث (٤-١-٤) . وهي تحاول أن تحدد سلمها التعليمي مثل باقي الدول الخليجية ، وهذا ما جاء في توصية لجان تطوير التعليم في الكويت .

- تبدأ كل مرحلة وفق أهدافها الأولى لإعداد الدارسين فيها لمواصلة التعليم في المرحلة التي تليها وذلك بعد اجتياز امتحان شهادة عامة لاتمام كل مرحلة ، غير أن هذا غير مطبق في الكويت بعد المرحلة الإعدادية فالامتحان محلي . وكثي في دولة الامارات المتحدة لم تعقد امتحانات لاتمام الشهادة الابتدائية حيث تطبيق فكرة التعليم الأساسي .

- يبدأ التثقيب في التعليم الثانوي العام في قسمين علمي وأدبي ، للدراسة مدة عامين ، هذا واضح في معظم دول الخليج ساعدا السعوية التخصص في الصف الثالث ثانوي فقط .

- دولة البحرين أكثر دول الخليج تشعبا وتخصصات مختلفة في المرحلة

الثانوية العامة ، حيث جعلت داخل الشعب العلمية والأدبية تخصصات متنوعة وتخصصات تشرف عليها وزارة الصحة ووزارة الإعلام. كما أضافت مواد اختيارية في المرحلة الثانوية عرفت باسم الأنشطة الحرة . كما تعطى شهادة الثانوية العامة (فرع فنقة) .

- تتفرد الكويت بنظام المقررات الدراسية (الساعات المعتمدة) كما تقسم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين طبق من عام ١٩٧٩. ظهر فيه بعض القصور.

- يبدأ التعليم الفني في معظم دول الخليج بعد المرحلة الثانوية إلا أن البحرين يبدأ فيها التعليم الفني بعد الإعدادية.

- يوجد على المستوى الثانوي معاهد لإعداد المعلمين والتدريب العلمي والدراسة الدينية.

- تقصر بعض البلاد أنواع معينة من التعليم على البنين دون البنات، كالدراسات الفنية (صناعي وزراعي وتجاري) كما في قطر والبحرين. وتقتصر التعليم الديني على البنين في قطر .

- تتشابه الدول الخليجية في برامج محو الأمية وخططها وسلمها التعليمي الذي يبدأ أولاً بمرحلة رحلة أولى ، ثم يتطرق موازياً للسلم التعليمي العام.

- ينفرد السعودية بنوع من التعليم دون الجامعي ، وأعلى من الثانوي، تسميها المستوى الثالث ، وهي الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين المرحلة الابتدائية.

- لم يظهر اهتمامات بالتعليم الفني من قبل ومازال هذا النوع من التعليم في دور النشأة ، ولكن في منتصف الثمانينيات بدأ يجدي الاهتمام والتطوير لهذا النوع من التعليم وخاصة في البحرين

-- هناك تنوع في جهات الإشراف على بعض أنواع من التعليم يخرج عن دائرة اختصاص وزارة التربية والتعليم مثل إشراف "الحرس الوطني" بالسعودية على التعليم في القوات المسلحة ، ووزارة الصحة على أقسام التمريض بالثانوي في البحرين .

- أخذت دولة الامارات بفكرة التعليم الاساسي علي أن يجمع المرحلتين الابتدائية والإعدادية معا ، وإطالة فترة الإلزام ، وأصبحت حلقة واحدة متصلة داخليا تنقسم إلى ثلاث أقسام من الأول إلى الثالث ابتدائي ، ومن الرابع إلى السادس ، ثم من السادس إلى التاسع، ولكن ما زالت تسمية الطقة الأخيرة بالمرحلة الإعدادية.

- كما أن دولة البحرين بدأ تفكر في تطبيق التضمين في المرحلة الثانوية العامة لبدء من الصف الأول الثانوي بدلا من الثاني وذلك لتخفيف العبء على الطلاب.

رابعاً : إعداد المعلم:

الامارات: لقد صاحب التطور في أعداد الطلاب المسجلين بمراحل التعليم المختلفة تطور مماثل في أعداد المعلمين ، وقد بلغ عدد العاملين في جميع مراحل التعليم عام ١٩٨٦/٨٥ (١٢٢٢٠) فرداً ينتمون إلى جنسيات مختلفة يحملون مؤهلات متنوعة أكثرهم من الدول العربية ، وبلغت الزيادة في عدد أفراد الهيئة التعليمية والإدارية منذ عام ١٩٧٧/٧٦ وحتى عام ١٩٨٦/٨٥ ما نسبته ١٠٥,١٪ وكانت الزيادة في المرحلة الابتدائية بنسبة ٦٧,٥٪ والمرحلة الثانوية والإعدادية ١٦,٤٪.

- انعكس كل ذلك علي نصاب المعلم من الطلاب ،

- في عام ١٩٨٤/٨٣ بلغ نسبة المواطنين من أفراد الهيئة التدريسية هينكل جداً بحيث لا يتعدى ٥,٣٪ من الذكور ، و ٢٢,١٪ من الإناث والباقي من الوافدين العرب مما يدفع إلى توجه المسؤولين إلى حث الشباب والفنيات على الالتحاق بعمنة التدريس.

- تتنوع مؤهلات الهيئة التدريسية والعاملين في حقل التربية والتعليم على

النحو التالي:

• أقل من المثلث الثانوي العامي عددهم ٥٦ شخصاً يعملون بالنواحي

الإدارية.

• يحملون مؤهلا يعادل الثانوية العامة عددهم ١٩٢٦ معلما ومعلمة بنسبة

١٦,٦٪ ويتم تأهيلهم.

• يحملون شهادات دور المعلمين والمعلمات بلغ عددهم ٢٥٧٢ مدرسا ونسبتهم

٢٠,٧٪ وتم إعدادهم تريبوا من ٣-٥ سنوات بعد الاعدادية ، كما أن هالك آخرين تم

إعدادهم تريبوا لفترة تتراوح بين سنة واحدة وثلاث سنوات بعد الثانوية.

• فئة قليلة لا تتجاوز ٢,٣٪ (٢٦٧) يحملون مؤهلات متوسطة وتم تأهيل

أغلبهم .

• ونسبة كبيرة تمثل ٥٠٪ ممن يحملون المؤهلات الجامعية وعددهم ٥٨١٩

مدرسا ونسبتهم تقريبا يحملون مؤهلات تريبوية ، أو تم تأهيلهم للتدريس والعمل

الإداري.

ونظرا لاجابة دولة الامارات العربية إلى معلمين واستمانتها بعدد كبير من

الدول العربية فقامت إدارة التدريب والتأهيل بعمليات الإعداد والتأهيل التريبوي .

ويقصد بالتأهيل التريبوي في الإمارات هو إعداد المعلمين من حملة الثانوية

العامة اللذين ينضمون إلى هيئة التدريس لاكتسابهم مهارات وخبرات ، ومواقف

جديدة تؤهلهم لتدريس مواد متخصصة أو لتدريس مرحلة معينة أو لتواصلة الدراسة

الجامعية ، أو المعاهد العليا والتدريب والتأهيل المستمر الذي هو روح التربية

المستمرة.

وتمتد ضرورة تمهيدية مكثفة لجميع المعلمين والمعلمات الجدد للمعنيين من حملة

الشهادة الثانوية العامة منته شهر واحد خلال حلقات دراسية تبلغ عددها ستة عشر

حلقة بمعدل ٣٢ ساعة تدريسية، وينتقل بعدها المتدرب إلى برنامج طويل يستغرق

سنتين تنقسم إلى أربعة فصول دراسية حسب نظام جامعات الامارات ، وتكون

الدراسة مسائية ، يقوم بالتدريس لهم أساتذة الجامعة ، ويمنح الحاصل على برنامج

التأهيل التريبوي دبلوم التأهيل التريبوي ومثوبة تشجيعية ، ولهم وضع أو كادر خاص

لهم يشبه دبلوم المعلمين العليا .

وهناك أيضا تأهيل تربيوي وتدريب أثناء الخدمة يقوم على الدراسة الذاتية والإسهام الفعال في الحلقات الدراسية والقيام بنشاطات التربية العملية الموجهة والتعليم بالوسائل السمعية البصرية ، وقواعد البحوث والتجارب الميدانية.

البحريين:

ارتفع عدد المعلمين والمعلمات علي التوالي من ١٥٣٥ معما ، ١٢٩٢ معلمة عام ١٩٧١/٧٥ إلى ٢٢٧٦ معما ، و ٢٤٢٧ معلمة عام ١٩٨٥/٨٤ ، أي بنسبة تعادل ٥٥٪ للمعلمين و ٨٨٪ للمعلمات خلال الفترة المشار إليها ، ويقدر متوسط معدل للنمو السنوي في أعداد المعلمين بحوالي ٥٪ وفي أعداد المعلمات بحوالي ٤,٥٪.

ويلاحظ انخفاض عدد المعلمين والمعلمات في عام ١٩٨٥/٨٤ من العام السابق له وقد يرجع ذلك إلى سياسة ترشيح الانتفاق ومحاوله استكمال الجداول ، وتوظيف معلمين ومعلمات جدد .

ويرجع تاريخ إعداد المعلم في البحرين بطريقة نظامية إلى عام ١٩٤٧ فقد افتتح في تلك الفترة قصما أطلق عليه "القسم الخاص للمعلمين" وكانت الدراسة به مسائية واشتمل علي مساقات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس ، وفي بداية الخمسينيات انشأت الوزارة عام ١٩٥٤ شعبة خاصة في مدرسة المتامة الثانوية للبنين لإعداد معلمين للتعليم الابتدائي جعلت مدة الدراسة فيها سنتين وفي سنة ١٩٦١ أنشأت الوزارة شعبة أخرى مماثلة في مدرسة المتامة الثانوية للبنات . وفي نفس العام عدل نظام الدراسة في الشعبتين فصبحت مدة الدراسة ٣ سنوات وذلك بقصد تطوير وتحسين إعداد المعلم المهني والعلمي ورغبة في توفير إعداد أفضل للمعلمات والمعلمين ، فقد أصبح الإعداد المهني للمعلم يتم بعد انتهاء المرحلة الثانوية العامة وعلية قامت الوزارة عام ١٩٦٦ بالافتتاح المعهد العالي للمعلمين وفي العام التالي تم افتتاح المعهد العالي للمعلمات وجعلت مدة الدراسة فيهما سنتين لمن أكمل بنجاح دراسته الثانوية العامة .

وفي عام ١٩٧٢/٧٣ قامت الوزارة بمساعدة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي

والبيتسكو بتنفيذ مشروع تطويري لمعهد المعلمين والمعلمات تم بموجبه توظيف فريق من الاختصاصيين التربويين يتولى مهام رفع كفاءة الهيئة الإدارية والتدريسية للمعهمدين وتحسين المناهج الدراسية والمسائل التعليمية الأخرى وتنظيم دورات تشييطية للمدرسين كما تضمن المشروع دورات دراسية عليا خارج البلاد لجميع نظراء هؤلاء الاختصاصيين وفي عام ١٩٧٥ انقتهت المرحلة الأولى من تطوير المعهد العالي للمعلمين والمعلمات وبدأت المرحلة الثانية بإنشاء الكلية الجامعية للعلوم والآداب والتربية لتأهيل مدرسي المراحل التعليمية الثلاث.

وفي مجال تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة ، أنشأت الوزارة عام ١٩٧٤/٧٣ مشروها بمساعدة من اليونسيف لتأهيل جميع مدرسي ومدرسات المرحلة الابتدائية والاعدادية غير المؤهلين تربوياً ومدة هذا البرنامج سنتين دراسيتين يحصل بعدها المتدرب على شهادة التأهيل التربوي ، وعن طريق هذا البرنامج تم كذلك تأهيل ورفع كفاءة ومقدرة الإدارة التربوية والمدرسية لكي تفي بمتطلبات التعليم والحياة المتجددة ، حيث تم تأهيل جميع سدراء ومديرات المدارس الابتدائية لمدة سنتين ومنحهم شهادات التأهيل التربوي في الإدارة المدرسية .

ويتم إعداد المعلمين قبل الخدمة في الوقت الحاضر في كليات البحرين الجامعية وفي بعض الجامعات العربية ، حيث يتم الالتحاق بها بعد النجاح في امتحان الثانوية العامة لفرعي الآداب والعلوم ، وبالنسبة لكلية البحرين الجامعية التي أصبحت إحدى جامعة البحرين . فإن مدة الدراسة بها أربع سنوات تؤهل خريجها للتدريس في المراحل التعليمية الثلاث، وتضم هذه الكلية دائرة للتربية تقدم مقررات دراسية وبرامج تؤهل طالب الكلية للحصول على درجة البكالوريوس في الآداب لتدريس إحدى المواد الأدبية أو البكالوريوس في العلوم لتدريس إحدى المواد العلمية وذلك من خلال التخصص المزودج (لغة عربية وتربية ، انجليزي وتربية .. الخ) كما تقدم هذه الدائرة مقررات وبرامج للحاصلين على درجة البكالوريوس في الآداب والعلوم لتأهيلهم للحصول على دبلوم الدراسات العليا في التربية حسب التخصص

الدورسي.

وتقدم دائرة التربية في نفس الوقت برنامجا لتأهيل المدرسين والجامعيين الذين يدرسون في غير تخصصاتهم (يسمى التخصص الفرعي) ويتم تأهيلهم في هذا البرنامج تأهيلا عمليا وتربويا في المواد التي يقومون بتدريسها حتى يكونوا في مستوى جامعي متخصص . واعتبارا من عام ١٩٨٣/٨٢ بدأت وزارة التربية والتعليم برنامجا بالتعاون مع الكلية الجامعية لإعداد معلمي الفصل للمرحلة الابتدائية ، يلتحق به عدد من مدرسي ومدرسات المرحلة الابتدائية في خريجي الثانوية العامة لتأهيلهم لمدة أربع سنوات في دراسات تخصصية في طرق تدريس المناهج المتكاملة.

عمان:

إن الحكم على نوعية ومستوى التعليم في أية دولة يمكن أن نتعرف عليه عن طريق مستوى برامج إعداد المعلم ، وبرامج تدريبه أثناء الخدمة ، وما يتبع ذلك من أساليب وتقنيات ومدى الاهتمام الذي يوليه القائمون على تدريب المعلم وتاكيد المسئولين بالدولة على أهمية مهنة التعليم ، ومكانة المعلم المادية والاجتماعية والارتقاء بمستوى إعداد متطلبات المهنة والإصرار على نمو الأكاديمي ، وتقدمه في هذه المهنة . وهذا ما تسعى إليه سلطنة عمان ، من خلال تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة ، وبرامج توجيه المعلمين أثناء الخدمة.

ويمكن القول أن التعليم في عمان مر بمرحتين: مرحلة النمو المطرد لتعويض الحرمان الذي ساد في فترة التخلف وقد استمرت هذه الفترة من ١٩٧٠ حتى ١٩٧٥ ، ومرحل النمو المخطط وقد بدأت هذه المرحلة مع بداية أول خطة عمانية شاملة للتنمية عام ١٩٧٦ .

وسوف يقتصر العرض هنا على معلم المرحلة الابتدائية في الفترة ما بين ١٩٧٠ حتى الآن والسبب في ذلك أن إعداد وتدريب المعلمين يتم على مستوى المرحلة الابتدائية فقط . حيث أن معظم المعلمين في المرحلتين الإعدادية والثانوية يتم

اختيارهم من الواعدين من البلاد المربية، ولم تمتد حتى الآن برامج وأساليب ونظم لإعداد المعلمين وتدريبهم في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ويمكن القول في هذا الشأن أن إعداد هؤلاء المعلمين سوف تختص به كلية التربية بجامعة السلطان قابوس التي فتحت أبوابها عام ١٩٨٦ .

هناك أنواع من الإعداد للمعلم العسائي : في مجال اعداد المعلمي لجل الخدمة يتم علي مستوى :

أ) معاهد المعلمين .

ب) الكليات المتوسطة.

وفي مجال تطوير وتدريب المعلمين أثناء الخدمة يتم:

أ) التأهيل الأساسي لنشاط الخدمة.

ب) تجديد معلومات المعلمين.

ج) الدورات التخصصية.

١ - معاهد المعلمين: أنشأ عام ١٩٧٧/٧٦ ويطلق عليه اسم "البرنامج الأول" يقبل فيه الناجحون في الصف الأول الإعدادي وكانت مدة الدراسة فيه سنتين ثم طور اختيار من ١٩٧٨/٧٧ إلى ما يسمى بـ"ثانوية المعلمين والمعلمات" يلتحق به الناجحون من المرحلة الإعدادية العامة ليحصل الطالب في الطالبة بعد ثلاث سنوات من الدراسة على الشهادة الثانوية للمعلمين والمعلمات.

وفي عام ١٩٨٠/٧٩ أضيف إلى النظام السابق نظام "الفصول التكميلية" بحيث يقبل حملة الثانوية العامة ومدة الدراسة به عام واحد يحصل بعده على " دبلوم التعليم الابتدائي".

ب - الكليات المتوسطة: تم افتتاحها عام ١٩٨٥/٨٤ ويقبل فيها الطلاب الحاصلون على الشهادة الثانوية العامة وقد أعد البرنامج الخاص بها لتخريج معلمين مؤهلين للتعليم في المرحلة الابتدائية بجميع صفوفها وجميع موادها ، وقد بدأت بالفعل تصفية النظام القائم (نظام الثلاث سنوات بعد الإعدادية - ونظام

السنة الواحدة بعد الثانوية) ليحل محل نظام المستن بعد الثانوية العامة . (الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات).

قطر:

في مطلع عام ١٩٥٧/٥٦ اختتمت قطر على التعاقد مع المعلمين العرب ، واستمر الحال على ذلك حتى عام ١٩٦٦/٦٥ حيث تخرجت الدفعة الأولى من دار المعلمين القطرية ، وأخذ القطريون يشاركون في عملية التدريس ، كما تخرجت دفعة من المعلمات بدأت العمل في مطلع عام ١٩٧١/٧٠ ولكن مشاركة القطريين بقيت مقصورة على التعليم الابتدائي فقط .

استمر الحال السابق حتى إنشاء كليتي التربية في قطر وتخرجت الدفعة الأولى ومارسوا العمل في عام ١٩٧٨/٧٧ ولاعوام تالية. إلا أنه أثبت الواقع أنه لا يمكن سد حاجة التعليم من الخريجين القطريين نظراً لتسرب وهروب أعداد كبيرة من خريجي الكليتين.

- بدأ إعداد المعلم للمرحلة الابتدائية في قطر في دار المعلمين العامة حيث إقيمت عام ١٩٦٣/٦٢ وتمتددت مدة الدراسة بها ٣ سنوات بعد المرحلة الإعدادية يحصل الطالب في نهايتها على شهادة دبلوم دار المعلمين العامة.

- وفي عام ١٩٨١/٨٠ تم إلغاء دار المعلمين حيث توالى كلية التربية بجامعة قطر وخضع برنامج إعداد معلمي المدارس الابتدائية وتأهيلهم تروياً وطمياً ، بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم ووضع برنامج على مرحلتين.

١- المرحلة الأولى: وتنتهي بالحصول على الشهادة المرحلة الجامعية في التعليم الابتدائي.

٢ - المرحلة الثانية: وتنتهي بالحصول على درجة البكالوريوس في التربية. ويتشعب برنامج الإعداد إلى فرعين ، أولهما الفرع الخاص بإعداد معلمي ومعلمات الفصل ، والثاني بإعداد معلمي مواد التخصص المختلفة.

وتقوم وزارة التربية كل عام بترشيح عدد من معلمي ومعلمات المرحلة

الابتدائية وتمنح البعض منهم تفريحا كاملا للدراسة بالكلية لاستكمال تأهيلهم التربوي.

وهناك دبلوم التأهيل التربوي التخصصي ، ويقبل فيه مدرسو الصفين الخامس السادس من المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة به سنتان (٧٢) ساعة مكتسبة أو الدراسة في تخصصات مزوجة مثل العلوم الشرعية واللغة العربية ، وبإمكان الطالب مواصلة دراسته وحصوله على البكالوريوس في التعليم الابتدائي ويشترط أن يكون بعد تخرجه مدرسا في المرحلة الابتدائية.

تأهيل المدرسين قبل الخدمة:

بعد إلقاء دور المعلمين والمطلعات بدأ التفكير في إعداد المعلمين للمرحلة الابتدائية عن طريق كليتي التربية ، وبدأت التجربة الجدية عام ١٩٧٦/٧٥ بالبنات البنات فقط ، ويقوم التجربة على أساس تعيين عدد من خريجات المرحلة الثانوية بقسميها ، كمطلعات ويلتحقن بكلية التربية للبنات لدراسة دبلوم التأهيل التربوي العام أو دبلوم التأهيل التخصصي وبعد نجاحهن يلتحقن بالتدريس.

وفي عام ١٩٨٠/٧٩ عممت الوزارة هذه التجربة بحيث لا يعين في مهنة التدريس إلا من حصل على دبلوم التأهيل التربوي للمرحلة الابتدائية.

تأهيل المعلمين أثناء الخدمة :

هناك برامج لتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، من أجل إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين في المرحلة الإعدادية والثانوية .

وهناك برامج تقدمها جامعة قطر بكلية التربية ، في تخصصات مختلفة ، تستهدف إعداد مطلعي المرحلتين الإعدادية والثانوية في تخصصات مختلفة منها (لغة عربية وعلوم شرعية ، وجغرافيا ، وتاريخ ، ولغة انجليزية ، رياضيات ، وطبيعة ، وبيولوجي) كما تقوم كلية التربية بتقديم متطلبات هذه التخصصات مثل الاقتصاد المنزلي ، والتربية الفنية والتربية الرياضية.

وكما أن هناك دبلوم عام في التربية ، وعلى أن يكون الدارس من العاملين في

حقول التربية والتعليم وترشحهم والوزارة لهذه الدراسة من الطلاب القطريين، أو من حملة المؤهلات الجامعية الذين يرغبون في العمل بالتدريس كخريجي كليات العلوم أو التجارة.

و يوجد أيضا ببلد خاص ، يقوم بتدريس علوم متقدمة تنتهي بجمول الدارس على دبلوم خاص في التربية تمكنه من الاستمرار في دراسته لنيل الماجستير في التربية وكذلك الدكتوراة .

الخلاصة:

- هناك اتجاه عام نحو الاقبال على التعليم ومشاركة المواطنين الخليجيين في هذه المهنة . ومن ثم نجد أن أعداد المدرسين منهم في المدرسة الابتدائية في تزايد مستمر ، وخاصة دولة البحرين.

- مازال هناك اعتماد كبير على تعيين المعلمين من البلاد العربية ، وخاصة للتدريس في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، وذلك لأن الكوادر الوطنية لم تنهض بعد لمستوى التدريس في الثانوي والاعدادي ، وما زالت أيضا مهنة التدريس لا تجد قبولا لدى الذكور في كثير من دول الخليج ، كما في دولة قطر.

- هناك نقص في معلمي التخصصات المختلفة مثل اللغة العربية ، والرياضيات واللغات الأجنبية ، وكذلك التربية الرياضية .

- الاتجاه الحالي يذهب إلى ضرورة إعداد المعلم إعدادا تربوياً وأن يصد على المستوى الجامعي أيضا .

- إقبال البنات على مهنة التدريس أكثر من البنين وهذا يتضح بصورة كبيرة في دولة قطر ، لأن مهنة التدريس أكثر مناسبة لطبيعة المجتمعات الخليجية.

تطلعات المستقبل:

هناك آمال وتطلعات تصبح إليها دول الخليج لأزيد من التقدم الرقي ، ويهمن الدول قد وضعت خططا وتصورات للمستقبل على أمل أن تتحقق وفق الفترة الزمنية

المرسومة لها ، ونذكر هنا بعض من هذه التطلعات في الدول الآتية كما وردت في تقاريرها :

البحرين:

تحمل في الوقت الذي تم تطوير المرحلة الابتدائية الدنيا بمصفوفها الأولى والثاني والثالث ، وتتطلع لاستكمال التطوير للمصفوف الثالث العليا وهي الرابع والخامس والسادس ، بحيث تتسجم وتنظيم وتطوير عملية التعليم والتعلم في هذه المصفوف مع بدء التنفيذ الفعلي لذلك.

يمثل إدخال نظام الفصل الدراسي وتغيير أنظمة التقويم والامتحانات الخطوة الأولى نحو إدخال نظام المقررات في جميع المدارس الثانوية.

تتطلع وزارة التربية والتعليم بعد نجاح تطبيق خطة تدريس التعليم الثانوي الأولى (١٩٨٤/٧٩) وما حققته من انجاز إلى تقييم هذا المشروع ، والتفكير في خطة خمسية ثانية لتطوير التعليم الثانوي تعكس التطورات والاجتماعية والاقتصادية للتمية في البحرين.

تكونت لجنة وطنية من وزارة التربية والتعليم وكلية الخليج للتكنولوجيا وممثلين من القطاع الخاص لتحقيق المزيد من برامج التعليم والتطوير الفني والصناعي وربطه بحاجات سوق العمل والقوى العاملة المحلية.

إنشاء مركز للبحوث والتطوير لتوفير المعلومات والدراسات التربوية لأفراد اتخاذ القرارات المناسبة المؤدية إلى تحسين نوعية الخدمة التربوية والتعليمية في البحرين.

عمان:

تسعى وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب بعلم بعض البحوث والدراسات ، الغرض منها الوصول إلى نتائج تؤدي إلى إدخال التجديدات على النظام التربوي منها على سبيل المثال:

١- دراسة الكفاية الداخلية للتعليم في سلطنة عمان .

٢ - الخطة الزمنية للخريطة التربوية.

٣ - دراسة الكفأة التعليمية للمعلم العماني في المرحلة الابتدائية .

كما تدرس الوزارة على حواكبة مفهوم التنوع وتحسين أوجه التعليم كما وكيفا وتجاوبا مع متطلبات الطاقة البشرية وخطط التنمية الوطنية ، بدأت الوزارة بإعداد خطة شاملة لمستقبل التطوير التعليمي والتعليمي وأهم ملامحها:

البعد الأول: إمكانية دراسة تطبيق التعليم الأساسي.

البعد الثاني: إعادة تنظيم التعليم الثانوي وريطة بالنتائج.

البعد الثالث: إعداد وتدريب الأطر الوسطى من الفنيين.

البعد الرابع: التعليم الذاتي.

البعد الخامس: تحديث الإدارة التعليمية والتربوية.

البعد السادس: نحو تطوير حديث للعاملين في حقل التربية.

البعد السابع: بناء نظم المعلومات وإعادة بناء الهيكل التربوي وتطويره.

قطر:

يمكن القول بأنه لا توجد خطط تربوية تعليمية بدون وجود تنمية بشرية ، وبالرغم من أن عملية التعليم في قطر قد خطت خطوات كبيرة إلا أن عجز الموارد والامكانيات البشرية المتاحة قد تؤدي إلى بعض المشاكل من حيث وجود أعداد كبيرة من المحرومين من فرص التعليم ومن فرص المشاركة الفعالة في المجتمع، وإذا يجب الأخذ بعين الاعتبار في تطلعات المستقبل خلال المراحل التالية:

- ارتباط خطط التعليم بخطط التنمية.

- الموازنة بين الأعداد المتخرجة ومضايفة فرص العمل.

- انفتاح التعليم على العمل والحياة.

- التكامل بين التعليم والتدريب والعمل.

- أهمية التعليم اللامدرسي وتنمية الموائد البشرية.

- أهمية التعليم الموازي وتدريب من لا يكملون تعليمهم.

ومن ثم يجب علم الآتي :

- ١- المراجعة المستمرة لتوجهات حركة التطعيم في البلاد والساح المجال للتجارب الجديدة.
- ٢ - الحد من تطبيقات الصيغ التطعيمية الجامزة لاجابات موجعات أخرى والتأكيد على برامج نابعة من ذات المجتمع القطري.
- ٣ - العمل لتسريع على تقليل كمية الهدر الكمي والتقني للمؤسسات التعليمية.
- ٤ - تحديد أولويات استخدام القوى العاملة الوطنية في مجالات له صفة الأهمية والفاعلية والتأثير ، وتشجيع القوى الوطنية أن تلعب دورا هاما وفعال في المجتمع.
- ٥ - الاهتمام بالثقافة القطرية لتساهم في المشاركة الايجابية في إطار التقاليد والقيم والإسلامية وتحقيق فرس جديدة أمامها.
- ٦ - قيام جامعة قطر بدور تأهيل الكوادر الفنية والتخطيط النهضة المجتمع وعمل البحوث وتأكيد الاتجاه التطبيقي والتقني.

ويعد:

نجد أن دول مجلس التعاون قد رسم خطط وتصورات مستقبلية من أجل حياة مقبلة أفضل ، وفي مجال هذه التطلعات واستشراف المستقبل ، نلاحظ أن معظم دول الخليج قد وضعت خططها ولمحاتها في صورة خريطة واسعة ، في كلمات تتسم بالاحالات التطوير والتنوع ولم تتطرق لتفاصيل أو جزئيات ، ومن ثم لم تشهد قراهم بإبشال الكمبيوتر في المدارس وتعليم الطلاب هذا المجال المديري ، ولكن جاءت هذه الأمور متضمنة في التطوير والنهضة الشاملة في مجال التكنولوجيا وفي ضوء متغيرات العصر.

ولقد أخذت بالفعل كثير من الدول الخليجية في إدخال مادة الكمبيوتر

المراجع

أولا المراجع العربية:

- ١ - إبراهيم مرمي وملاك رشيد ، السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية ، الاسكندرية: المكتب الجامعي ، ١٩٨٣.
- ٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دراسة تحليلية من الواقع التربوي للتعليم في الاقطار العربية، المنظمة العربية، ١٩٧٧.
- ٣ - جابر عبد الحميد جابر، وصلاح جوهري، "تقويم معاهد وكليات إعداد المعلمين في دول الخليج العربي"، قدمت كوثيقة عمل إلى الطقة الإقليمية الخليجية المنعقدة بالدوحة في مارس ١٩٨٠.
- ٤ - عيد الرحمن حسن الإبراهيم ، "التعليم العام في دولة قطر"، الفصل الخامس في كتاب التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي، دراسة مقارنة ، الكويت: ذات السلاسل، ١٩٩٠.
- ٥ - عيد الفتاح حجاج ، "نحو تصور لتطوير وإصلاح إعداد المعلم العربي" مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، ١٩٨٤.
- ٦ - عيدالفتاح حجاج، "استراتيجيات تعليم الكبار في الدول النامية"، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر، ١٩٨٤.
- ٧ - محمد إبراهيم كاظم ، اتجاهات في التعليم النهمي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٢.
- ٨ - محمد أحمد الشريف وآخرون، استراتيجيات تطوير التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩.
- ٩ - محمد عباس أحمد ، واقع برامج محو الأمية وتعليم الكبار في البحرين ، النامة: وزارة التربية والتعليم ، ٦٧-١٩٧٧.
- ١٠ - محمد مجيد المعيد ، دور الجامعات العربية في محو الأمية وتعليم

الكبار" رسالة الخليج ، العدد ٣٦ الرياض: مكتب التربية العربي
لدول الخليج، ١٤١١ هـ

١١ - محمد مثير موسى، "الطرق الحديثة في تعليم الكبار"، مركز البحوث
التربوية ، جامعة قطر، بحث قدم في ندوة عقدت بالبحرين في
الفترة من ٢١ مارس إلى ٥ إبريل ١٩٨٤.

١٢ - محمد وجهي الصاوي ، فلسفة التعليم الأساسي في مصر بين المثال
والواقع، بحث قدم إلى مؤتمر "معلم التعليم الأساسي العاصر
والمستقبل"، جامعة حلوان كلية التربية بالزمالك من ١٠-١٢ فبراير
١٩٨٦م، نشر في كتاب المؤتمر .

١٣ - محمد وجهي الصاوي ، وأخرون ، معوقات محو الأمية من وجهة نظر
الأمي ، القاهرة: أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، بحث قومي
قدم عام ١٩٨٧.

١٤ - محمد وجهي الصاوي، "أهداف برامج محو الأمية وبعض معوقات
تحقيقها في دول الخليج العربية"، بحث مقدم إلى المؤتمر الأول لمحو
الأمية بدول الخليج المنعقد بالكويت في الفترة من ٥ - ٨ مايو
١٩٩٠. ونشر في مركز البحوث التربوية جامعة قطر ١٩٩١.

١٥ - محمد عبد الرزاق وأخرون، المدرسة الابتدائية، ط٢، الكويت: دار
العلم، ١٩٧٩.

١٦ - محمود قمبر ، التربية المستمرة ، البحرين : مركز تدريب تعليم
الكبار لدول الخليج ، ١٩٨٠.

١٧ - محمود قمبر ، "برامج ومناهج محو الأمية وتعليم الكبار بدول الخليج
، واقعها وسبل تطويرها"، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر
١٩٨٥م.

١٨ - محمود قمبر ، تعليم الكبار، مفاهيم وصيغ وتجارب تربوية ، الدرجة:
دار الثقافة ، ١٩٨٥ .

١٩ - محي الدين صابر ، الأمية ، مشكلات وحلول . بيروت: المكتبة
المصرية، ١٩٨٦.

٢٠ - مكتب التربية العربي لدول الخليج ، وقائع ندوة إعداد المعلم بدول

- الخليج العربي، الدوحة في ٧-٩ يناير ١٩٨٤، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٤.
- ٢١ - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، الاجتماع الأول للمجموعات الفنية لتطوير برامج التجهيد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية، القاهرة ، ١٨-٢٢ مارس ١٩٧٩.
- ٢٢ - منير بشور ، اتجاهات في التربية العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: وحدة البحوث ، ١٩٨٢.
- ٢٣ - نبيل عامر ، "التربية المستمرة في الحياة الجامعية في البلاد العربية ، مع التطبيق على جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ١٩٨٢.
- ٢٤ - نبيل عامر ، الجامعات وتعليم الكبار في الدول العربية ، دراسة مقارنة ، جامعة قطر: مركز البحوث التربوية، ١٩٨٩م.
- ٢٥ - وزارة التربية والتعليم، التعليم في قطر ؛ في القرن العشرين، الدرجة : وزارة التربية والتعليم، فبراير ١٩٩١.
- ٢٦ - وهيب سمعان ومحمد منير «موسي، المدخل في التربية المقارنة، القاهرة: مكتبة الانجلو، د. ت.
- ثانيا : المراجع الأجنبية.

27-J. S. Brubacher, A History of the Problems of Education, New York: McGraw Hill, second edition, 1966.

28 - Nabel Ahmed Amer, "Role of The Arab Universities in Labour Education; A Comparative Study" University of Qatar: Educational Research Center, 1983.

29 - UNESCO, Learning to Be; The World of Education Today and Tomorrow, :London: Harrap, 1972, .

30 - UNESCO , Lifelong Education and University Resources, UNESCO and the International Association of Universities, United Nations, 1978.

7

الفهرست

الإهداء

مقدمة الكتاب

الباب الأول: منهج التربية المقارنة

١	الفصل الأول: مدخل إلى التربية المقارنة
١١	تعريف التربية المقارنة
٢١	أهداف التربية المقارنة
٢٧	صلة التربية المقارنة بالعلوم الأخرى
٢٩	وسائل وأدوات التربية المقارنة
٣٤	مصادر التربية المقارنة
٤٢	صعوبات تواجه التربية المقارنة
٤٦	ميدان التربية المقارنة
٥١	الفصل الثاني : مراحل التربية المقارنة
٥٣	مرحلة النقل والاستعارة (المرحلة الوصفية)
٦٤	- المنهج الوصفي في التربية المقارنة
٦٨	- تقويم المنهج الوصفي
٨٤	مرحلة العوامل والقوى (المنهج التاريخي)
٨٤	- العوامل المؤثرة في النظام التعليمي
٩٧	١ . الايديولوجيا
١٠٥	٢ . فلسفة التربية
١١٣	٣ . الأصل والمعنصر
١١٥	٤ : العامل الجغرافي
١١٨	٥ . العامل الاقتصادي
١٢٠	٦ . العامل الديني
١٢٣	٧ . التركيب السكاني

١٤٩	..... الفصل الثالث : نماذج لنظم التعليم العام
١٥٤	..... التعليم في الولايات المتحدة
١٦٧	..... التعليم في روسيا
١٧٧	..... التعليم في إنجلترا وويلز
١٨٧	..... التعليم في فرنسا
١٩٩	..... الفصل الرابع : مهنة التعليم وإعداد المعلم
٢٠١	..... التعليم كمهنة
٢٠٨	..... نموذج من الخبرة العربية
٢١٢	..... الصفات الشخصية للمعلم
٢١٣	..... أسس إعداد المعلم
٢١٩	..... الإعداد التكاملي والتتابعي للمعلم
٢٢٥	..... الفصل الخامس : التعليم العام في الوطن العربي
٢٢٧	..... - العامل التاريخي
٢٣٠	..... - حاضر العالم العربي
٢٣٣	..... - اتجاهات المستقبل
٢٣٤	..... - إدارة التعليم في الوطن العربي
٢٣٥	..... - تمويل التعليم في الوطن العربي
٢٣٧	..... - بعض قضايا ومشكلات التعليم في العالم العربي
٢٣٧	..... غياب الفلسفة الواضحة
٢٣٨	..... مشكلة الأمية
٢٤٠	..... تعميم التعليم العام
٢٤٢	..... بين التعليم الأكاديمي والفني
٢٤٢	..... توحيد اتجاهات التعليم العام
٢٤٦	..... تعليم المرأة
٢٤٩	..... تعريب التعليم
٢٥٣	..... الفصل السادس : التعليم الجامعي وقضايا

الباب الثاني: تطبيقات ودراسات في التربية المقارنة

الفصل السابع : الحرية الأكاديمية	١
الفصل الثامن : معوقات الأمية	٤٩
الفصل التاسع : تعلم اللغات في المرحلة الابتدائية	١٠١
الفصل العاشر : نظم التعليم العام في دول الخليج	١٦٨
المراجع :	١٩٩

الأشكال والتوضيحات

١ - رسم توضيحي لميدان التربية المقارنة	٤٦
٢ - رسم توضيحي للعلاقة بين المجال ومشكلة البحث	٤٧
٣ - السلم التعليمي في الولايات المتحدة	١٦٦
٤ - السلم التعليمي في روسيا	١٧١
٥ - السلم التعليمي في إنجلترا وويلز	١٨٦
٦ - السلم التعليمي في فرنسا	١٩٥

رقم الإيداع بدار الكتب المصرية
١٢/٢.٤٦

الترقيم الدولي I.S. B. N.
977-00-4991-3

